フランス語教育研究会

RENCONTRES

6

BULLETIN DES SIXIEMES
RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ
18-19 mars 1992/Maïko

TABLE

Introduction 2
Composition du comité d'organisation 3
Emploi du temps 4~5
O.BIRMANN/T.MIYAUCHI/O.YOKOYAMA:
Pour une nouvelle approche du lexique 6
A.DISSON: Images publicitaires en classe de langue 8
S.FUJIHIRA: Comparaison de trois méthodes pour débutants 10
R.ITO: 2年生講読の授業について 12
La méthode traditionnelle de "lecture" est-elle instructive?
H.IWANE: パーソナルコンピュータによる学術情報センターの利用 15
Utilisation du NACSIS avec l'ordinateur personnel
O.JAMET: L'enseignement du Français Commercial dans la région du kansaï 16
P.JULIEN: Expression orale créative 18
P.JULIEN: Reformulation et métamorphoses du texte 21
T.KASHIOKA: Bienvenue en France を集中講座で使う 23
Bienvenue en France en cours intensif
T.KASHIOKA/N.KAWAKATSU/K.NAKAMURA/S.YOKOTANI:
高校生のためのフランス語教材 26
Une méthode pour lycéens
P.KOEST/D.WESTER: Une simulation globale : ILE 29
J.E.LE BRAY: Pragmatique comparée de l'oral et de l'écrit 30
P.LEROY: Expression théâtrale 33
B.LEURS: Quel lexique enseigner aux débutants? 36
J.MAIFFREDY/A.YAMAMOTO: Didactique du français et Pratiques d'évaluation 38
T.MATSUSHIMA: 映画による授業の活性化 39
Comment utiliser des films dans la classe?
G.MEHRENBERGER: De thème 40
T.NAKAGAWA: CIPANGO コロンブス第5の航海 42
CIPANGO: création d'une fiction au minitel
K.NAKAMURA: Comment enseigner le minimum d'expressions nécessaires pour voyager? 45
M.NISHIMORI: いかなるシャンソンを聞かせるべきか 47
Les chansons qui amusent nos élèves
J.M.SARALE: Enseigner le résumé de texte 50
J.M.SARALE: Interactions communicatives dans la classe de langue 52
J.M.SARALE: Résumé de l'atelier sur le minitel 55
Y.SOGA: フランス語学から文法教授法へ 56
Un manuel de grammaire différent
S.TANAKA: Auto-évaluation et développement professionnel de l'enseignant 58
T.IKAWA: あとがき Conclusion en japonais 60
Bilan financier 62
Liste des participants 63

INTRODUCTION

Chers collègues,

Avec l'automne revient le moment d'établir le bilan des Rencontres Pédagogiques du printemps, et d'en résumer le contenu dans ce bulletin préparé avec l'active collaboration de Sachiyo Nakamura.

La sixième édition a connu une participation et un succès comparables aux précédentes. C'est le résultat collectif des efforts de tous les organisateurs, qui ont bien voulu sacrifier une part de leur temps libre à cette entreprise. Cela est dû, aussi, à la compétence et à l'enthousiasme des animateurs. Je tiens à exprimer à chacun ma profonde gratitude.

Je veux également remercier, au nom de l'Ambassade de France, les associations (Alliance Française d'Osaka, APEF, Société de Langue et Littérature Française du Kansaï, AJPF, Société Franco-Japonaise de Kobé), les universités d'Ashiya, Kobé Joshi, Konan Joshi et Kwansei Gakuin, ainsi que les maisons d'édition (Sobi, Daisan-shobo, Geirin-shobo) qui ont contribué financièrement à l'organisation de ces Rencontres.

Le nombre d'ateliers organisés est resté élevé, tant sont diverses les expériences que vous souhaitez partager et les questions que vous vous posez. Mais ne vaudrait-il pas mieux, à l'avenir, nous proposer un ou deux foyers de réflexion autour desquels convergeraient plusieurs ateliers? Cet effort supplémentaire de cohérence fournirait aux Rencontres un objectif plus palpable.

Plusieurs ateliers s'étant déroulés en japonais, les comptes-rendus correspondants ont été rédigés dans cette langue et accompagnés d'un résumé en français. Devons-nous continuer dans cette voie ou bien recommander l'animation d'ateliers bilingues?

Le comité organisateur attend impatiemment vos suggestions et souhaite vous retrouver fidèles aux prochaines Rencontres (sept ans de réflexion!) qui auront lieu les 22 et 23 mars 1993, à Maïko.

Jean-Marc SARALE
Services Culturels
de l'Ambassade de France

RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ 1992

Comité d'organisation

H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka, Centre Franco-Japonais d'Osaka
A. DISSON	Université d'Osaka
T. FUJITA	Université Kwansei Gakuin
S. HAYASHIDA	Université Kwansei Gakuin
T. IKAWA	Université d'Ashiya
K. ISHINO	Université métropolitaine de Tokyo
K. IWAMOTO	Université de Kobé
H. IWANE	Université d'Osaka
T. KASHIOKA	Université de Jeunes Filles Konan
Y. KASUYA	Université de Kanazawa
G. KAWAÏ	Université de Jeunes Filles Konan, Centre Franco-Japonais d'Osaka
T. KITAMURA	Université d'Osaka
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
Y. MIKI	Université de la Marine Marchande, Kobé
K. NAKAMURA	Université Otemon Gakuin
N. NISHII	Université de Jeunes Filles de Kobé
M. NISHIMORI	Université Kwansei Gakuin
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
J.M. SARALE	Ambassade de France, Université de Kyoto
Y. SOGA	Université Kwansei Gakuin
A. YAMAMOTO	Université de Kobé

Mercredi 18 mars

	SALLE 1	SALLE 2	SALLE 3	SALLE 4	SALLE 5
10h00	Réunion-informations				
10h30	ITO R. Lecture pour les étudiants de 1ère et 2ème année	NISHIMORI M. Les chansons qui amusent nos élèves	SARALE J.- M. Interactions communicatives	NAKAMURA K. Minimum d'expressions pour voyager en Fr.	
12h00	déjeuner à la salle à manger(1er étage)				
13h30	BIRMANN-YOKOYAMA Pour une nouvelle approche du lexique	JAMET O. Enseignement du français commercial	JULIEN P. Expression orale créative	TANAKA S. Auto-évaluation de l'enseignant	MAIFFREDY -YAMAMOTO L'importance de l'évaluation en didactique du fr.
15h00	pause				
15h30	MATSUSHIMA T. Réactivation de la classe avec des films	FUJIHIRA S. Comparaison de quelques méthodes pour débutants	MEHRENBERGER G. Le thème français	SOGA Y. Un manuel de grammaire différent	IWANE-SARALE Minitel
17h00	buffet et soirée amicale (18h30)				

Jeudi 19 mars

	SALLE 1	SALLE 2	SALLE 3	SALLE 4	SALLE 5
9h00	Ateliers répétés			JULIEN P. Reformulation et métamorphoses du texte	SARALE J.- M. Enseignement du résumé de texte
	MEHRENBERGER G. Le thème français	NAKAMURA K. Minimum d'expressions pour voyager en Fr.	TANAKA S. Auto-évaluation de l'enseignant		
10h30					

pause

11h00	LEURS B. Quel lexique enseigner aux débutants?	KOEST-WESTER Une simulation globale: ILE	LEROY P. Techniques théâtrales dans la classe de langue	KASHIOKA KAWAKATSU NAKAMURA YOKOTANI Méthodes de fr. pour lycéens	IWANE-SARALE Minitel
12h30					

déjeuner à la salle à manger(1er étage)

14h00	NAKAGAWA T. CIPANGO:création d'une fiction au minitel	DISSON A. Images publicitaires en classe de langue	KASHIOKA T. Bienvenue en France	LE BRAY Pragmatique comparée de l'oral et de l'écrit	
15h30					

pause

16h-17h Réunion-bilan à la SALLE 1

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DU LEXIQUE

- suite de "Tous Azimuts" -

Olivier BIRMANN
Tatsuo MIYAUCHI
Osamu YOKOYAMA

Un mot nouveau est généralement présenté dans les manuels à l'aide d'une exemple, considéré comme "typique" ou "utile". S'il s'agit d'un manuel pour débutants nous aurons, pour un verbe comme REGARDER:

1) Elle regarde la télévision (ou l'horloge etc.)

Nous pensons de notre côté qu'il est plus intéressant et plus utile de considérer aussi -et cela dès les premières leçons- des exemples comme :

2) Cette lettre ne te regarde pas !

3) Regarde la vie du bon côté !

Les raisons de notre principe, qui était déjà celui de notre manuel "Tous Azimuts", sembleront sans doute à la fois évidentes et discutables : en donnant 2) et 3) on donne d'autres emplois de REGARDER, donc plus d'informations sur le sens et la syntaxe de ce verbe. Mais d'un autre côté : "N'est-ce pas trop tôt ou trop difficile pour les étudiants débutants ?".

Il nous semble, pour notre part, que donner aussi 2) et 3), à la suite de 1) présente plusieurs avantages, qui ne se laissent pas réduire à simple supplément d'informations et qui vont plus loin qu'un simple problème de niveau.

Quels sont ces avantages ?

- Celui d'attirer l'attention des apprenants sur la manière dont, par exemple, un verbe français travaille (quels types de compléments il prend, ses différents sens en fonction des types de compléments etc.) et sur ses différences avec le verbe donné comme son équivalent en japonais ou en anglais. En un mot, des exemples comme 2) et 3) et leur explication, en permettant aux apprenants d'entrer tout de suite plus en profondeur dans le système du français peuvent, pensons-nous, faire du cours de français quelque chose de plus "séduisant" et retenir ainsi leur attention.

- Celui de faire (ou de refaire) de la grammaire en partant

du sens et non pas des formes : types de compléments (catégories de l'animé et catégories de l'inanimé, du concret et de l'abstrait), ou encore notions d'intentionnalité, de contrôlabilité, notion de transitivité etc. Autant de notions qui seront très utiles tout au long de l'apprentissage, et qui pourront servir aussi à l'apprenant quand celui-ci réfléchit sur sa propre langue ou sur une autre langue étrangère.

- Celui de préparer à une utilisation plus active du dictionnaire. Ainsi préparés les étudiants devraient pouvoir mieux lire les informations données par les dictionnaires et devraient aussi avoir davantage l'envie de s'y plonger. Et mieux encore : l'envie de constituer leur propre lexique - travail où se rejoignent l'apprenant et l'enseignant.

Au cours de l'atelier nous avons travaillé à partir de trois verbes : MARCHER, METTRE, ALLUMER. Nous avons donné des exemples, les explications de ces exemples et les possibilités d'exploitation dans la classe. Et surtout nous avons proposé des exemples d'exercices conçus dans l'idée d'aider les apprenants à s'approprier ce qui a été dit à travers les exemples et leur analyse.

Enfin, les personnes qui ont participé à l'atelier nous ont aidé à chercher d'autres types d'exercices.

IMAGES PUBLICITAIRES EN CLASSE DE LANGUE

Agnès DISSON

La publicité, orale ou écrite, est désormais un matériau familier en classe de langue ; sa richesse en connotations culturelles en fait un document particulièrement motivant et versatile.

Cet atelier n'a pas abordé la publicité radiophonique ou télévisée, mais s'est cantonné au compte-rendu d'un travail précis, mené avec des étudiants de 3ème/4ème année à partir d'images publicitaires choisies sur un thème unique : le parfum.

Pourquoi le parfum? D'abord parce qu'il s'agit d'un produit bien français ; ensuite parce qu'un parfum est par définition volatil et non visualisable. La publicité devra donc rendre par du visuel quelque chose d'olfactif et d'insaisissable, en créant un climat, une aura spécifique pour chaque parfum présenté.

La question se posait également : pour un produit identique (le parfum) mais une multiplicité de marques différentes, quel sera le commun dénominateur et quelles seront les variantes?

Il s'avère que la connotation "luxe", "raffinement", est une constante obligatoire (il n'existe pas de parfum "pauvre") mais que chaque parfum s'efforce à une diversification la plus grande possible de son image, du climat qui est censé le définir (de l'exotique à l'intime, du parfum "jeune fille" au parfum "femme fatale" etc...).

On donnera pour consigne aux étudiants de regarder d'abord le texte (nom du parfum + slogan) puis les couleurs et les lignes (droites, courbes, obliques) et enfin les références (à un film, une oeuvre d'art etc...).

On constate la prédominance des couleurs chaudes (or, orangé) sauf dans les cas de parfums "jeunes", plus frais et donc plus "verts" ; la présence de lignes courbes pour les parfums féminins, d'angles droits et d'arêtes vives pour les eaux de toilette masculines, les références picturales (Ingres, Delacroix) ou cinématographiques (les films noir et blanc des années 40), l'appel à l'exotisme (Moyen-Orient, vieille Russie, Asie souvent fantasmatique).

On remarque que le flacon mime souvent le corps de la femme, ses facettes reprennent les plis de son vêtement, le bouchon copie le chapeau ou la coiffure du modèle ; mais le corps féminin exposé est souvent un corps morcelé, dont certains éléments sont privilégiés :

bouche, cou, décolleté, dos, parce que plus chargés d'érotisme.

Il s'agira pour les étudiants, après avoir déchiffré en petits groupes une image publicitaire, de présenter leur analyse au reste de la classe, en justifiant leurs impressions de la façon la plus rigoureuse possible (d'où un travail sur les articulations logiques : donc, puisque, par conséquent etc...). Le passage du descriptif à l'abstrait (de l'image présentée à l'atmosphère suggérée) obligera également à un travail lexical, en particulier sur les adjectifs, à mener éventuellement avec l'aide du dictionnaire.

Ce travail de décryptage des connotations et des références culturelles constitue une bonne introduction à la sémiologie de l'image : rien en effet n'est gratuit, tout est pertinent dans une image publicitaire, comme dans un texte littéraire.

COMPARAISON DE TROIS METHODES POUR DEBUTANTS

Sylvie FUJIHIRA

Après avoir dans un premier temps demandé à chacun de faire part de son expérience éventuelle avec Allô France 1, Intercodes 1 ou Bienvenue en France 1, nous avons fait une présentation critique de chaque méthode, présentation qui était étayée par des documents et des exemples nombreux.

Voici un résumé très bref de ce qui fut dit.

Allô France 1 s'adresse à des adolescents. Son objectif est le développement de la compréhension et de la production écrite et orale.

C'est une méthode assez attrayante (bandes dessinées). Les dialogues sont naturels, simples, courts, facilement mémorisables et aisément imitables pour des jeux de rôles.

Les dialogues et les magazines contiennent divers éléments de civilisation que l'on peut développer.

Mais les exercices sont souvent trop courts et sous prétexte d'être ludiques passent parfois à côté du point grammatical qu'ils sont censés faire travailler.

L'approche des magazines n'est pas toujours intéressante.

Le guide pédagogique est médiocre.

Intercodes 1 (Edition anglaise) s'adresse à des adultes dont le but est la compréhension et la production écrites.

C'est une méthode plutôt austère dont le contenu de civilisation, très éloigné du pittoresque et des clichés, est très riche.

C'est une méthode d'une très grande cohérence et d'une extrême rigueur grammaticales et lexicales, qui invite à réfléchir sur la langue et sur son fonctionnement.

Les exercices sont assez efficaces à défaut d'être amusants.

Le guide pédagogique est très bien fait.

Mais on pourrait reprocher à cette méthode d'être assez lourde et de dater un peu : la société française a profondément changé et le contenu de certains dossiers serait à actualiser.

Bienvenue en France 1 est une méthode qui s'adresse à des adultes et dont l'objectif est de faire travailler la compréhension et

la production orales et écrites.

Le livre est très attrayant, très coloré. Les documents authentiques sont nombreux et récents.

Mais cette méthode est très axée sur des situations concernant des touristes et de ce fait néglige certains aspects comme l'expression de l'opinion.

La bande vidéo semble s'adresser à des adolescents plutôt qu'à de véritables adultes. Les situations, trop évidentes, n'incitent pas les élèves à faire un effort de compréhension des dialogues, dialogues qui par moments, manquent vraiment de naturel.

Les magazines, trop difficiles, ne sont guère exploitables sans recours au japonais.

Les exercices, soit trop simples soit trop compliqués, ne sont pas tellement utilisables. Ils sont en outre bourrés de fautes.

Le guide pédagogique est insuffisant.

Mais pour nuancer ce tableau plutôt noir, il nous faut dire que certains extraits ou certains épisodes de la vidéo peuvent servir comme documents complémentaires dans le cadre de cours faits avec d'autres méthodes et cela de manière agréable et profitable pour les étudiants.

２年生講読の授業について

伊藤　了子
協力　山縣　直子
東浦　弘樹

問題提起：９０分×週２コマ×２年という枠の中で安定した地位を保ってきた講読という授業形態は有効であるか？

結論　　：Ça dépend.

Ça dépend というのは有効であるともいえるし、そうでないともいえる、ということである。また、何をもって有効とみなすかによっても違ってくるということでもある。

「有効性」は数字によって表すことのできない曖昧な実体であるが、講読の授業が有効であり得るとすればどのように有効であるのか？また有効でないとすれば、有効であることを妨げるものは何なのか？このことに大きくかかわるものとして１）授業の目標設定、２）教材、３）運営方法、４）＋αが考えられる。

１）、２）、３）については東浦、山縣、伊藤のそれぞれが工夫をこらしているが、特に違っていたのは２）教材の選び方と４）＋αに関してであった。

２）：抜粋により、いろんな分野のものを少しづつ（東浦）。
　　内容の濃い作品を１年かけてじっくり（山縣）。
　　半期で読み終えられる、戦後書かれたもの（伊藤）。

４）：授業の成否を左右するのは、上記１、２、３のみである（東浦）。
　　＋αがほとんどである（山縣）。
　　１、２、３は約７割である（伊藤）。

＋αとは？

表現しにくいが強いて言えば、学生と教師の間の信頼関係である（山縣・伊藤）。

両者の信頼関係が生まれるか否かは一年の最初２、３回の授業により決まり、その時点で失敗すれば関係回復を試みてもうまく行かず、学生、教師の両方が１年苦しまなければならない。成功したときは両者とも非常な充足感をもって１年を終えられる。（山縣）

両者の信頼関係を築くための方法をいくつか工夫した。１）最初の授業で、アンケートをとり、フランス語の学習に関して困っていること、不安、不満に思っていることを無記名で書かせ、ｓｏｓ信号を丁寧に読みとり、翌週口頭で返答する、２）授業の目標・意義を明確にする、３）暗唱をできるだけ頻繁にさせる（個人的接触を持つ良い機会で、学生の顔を見ながら聞き、何かひとこと言ってやる）等（伊藤）。

最後に、有効性について、

教師側の満足如何は測定の尺度にはならない。失敗したと思っていても、学生に先生の授業面白かったといわれることもある。講読の授業では構文を読みとる力、単語の多義性を認めさせ、文脈に応じて意味の選択をする力、よりよい日本語を作る能力をつけることを目標とし、それが実現されたとき有効であると考える（東浦）。

講読の授業を通じて、作品、作者との出会い、教師との出会いを通じて学生が自分を世界を広げることを目標とし、それが充足されたとき授業の有効性を感じる（山縣）。

辞書を引いてかなりの質と量の読みとりができることを目標にし、それが実現すれば有効であると考える（伊藤）。

講読の授業形態は目的によっては非常に有効であり、もし全廃という事態になれば非常に残念である。一般に外国語の運用能力のみが重要視される傾向がある中で、山縣さんの「学生に自分の世界を広げさせる」ということばが印象に残っている。

LA METHODE TRADITIONNELLE DE "LECTURE" EST-ELLE INSTRUCTIVE?

Ryoko ITO

Pour répondre à cette question, nous avons examiné

1) les éléments matériels (textes, ce qu'on fait dans la classe, etc.)

et surtout

2) les éléments psychologiques qui règnent dans la classe.

La réponse est "oui", si les conditions ci-dessus sont bien satisfaites par les professeurs.

パーソナルコンピュータによる学術情報センターの利用

岩根　久

このアトリエでは、パーソナルコンピュータによる学術情報センターの利用方法についての説明、およびデモンストレーションを行った。学術情報センターでは、様々なデータベース（図書所在情報等）と電子掲示板、電子メールのサービスを行っているが、ここでは主に電子掲示板内に設けられたフランス語関連フォーラムの利用法を説明した。

フランス語関連フォーラムの構造は以下のようになっている。

フランス語関連フォーラム FFR （共同利用）

掲示板名	掲示板情報		BOARD#	MESS#
MEMBRES	メンバーの紹介	LISTE DES MEMBRES	0000	0006
FLIT	フランス文学サロン	LITTERATURE FRANCAISE	0000	0000
FLANG	フランス語学サロン	LANGUE FRANCAISE	0000	0001
FPEDAG	フランス語教育サロン	PEDAGOGIE	0000	0000
ASSOC	研究会・学会連絡用	ASSOCIATIONS	0002	0001
ORIENT	東洋のフランス西漸	ORIENT---FRANCE	0000	0012
SALON	フランス語雑談室	PARLONS ENSEMBLE	0000	0000
FQA	フランス語Ｑ＆Ａ	PAS DE QUESTIONS ???	0000	0000
TESTFR	書込み練習用（このボードいずれ消えます）	EPHEMERE	0000	0002
FDBF	フランス語データベースフォーラム		0000	0000

学術情報センターの電子掲示板は無料であり、大学に勤務する者であれば、誰でも登録できる。電子掲示板を利用すれば、ますますフランス語教育関係の情報交換の活発化が期待出来るのではないかと考えている。

筆者の電子メールアドレスは NACSIS A64299,NIFTY GGA00210,PC-VAN ZXF64959。

Nous avons présenté dans cet atelier comment on peut accéder aux tableaux électriques de «NACIS» (National Center For Science Information System).

Nous avons sur ce système une messagerie qui s'appelle FFR (Forum Français) à l'usage de tous les professeurs de français au Japon. Nous vous sollicitons l'utilisation active de cette messagerie.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS COMMERCIAL DANS LA REGION DU KANSAÏ

Olivier JAMET

Cet atelier a été consacré à l'enseignement du Français Commercial de façon générale dans la région du Kansaï. Les points suivants ont été, tour à tour, évoqués par les participants :

- Le développement important de cet enseignement de français de spécialité, la faveur que de tels cours rencontrent auprès de certains étudiants, aussi bien dans le cadre du cursus universitaire que dans celui de la formation continue, a conduit les membres de cet atelier à se demander quelles étaient les raisons de la motivation, voire de l'engouement pour une telle discipline.

- La réponse à cette interrogation a été trouvée dans les objectifs mêmes de l'enseignement du Français Commercial, Economique et Social, qui viennent très souvent à la rencontre des souhaits et des voeux des étudiants.

En effet, ces objectifs sont de trois ordres, universitaire, professionnel et personnel : études de l'entreprise, de la vie économique française, des relations du travail, nécessaires à certains étudiants de l'université, particulièrement en troisième cycle (Daigakuin), insertion dans le milieu professionnel d'étudiants de langue française, recherche spécifique d'un emploi dans une entreprise française ou francophone implantée au Japon, projet de séjour de longue durée à titre professionnel dans un pays francophone, développement du champ de connaissances, indispensable en particulier aux traducteurs-interprètes, à certains professeurs spécialisés, aux cadres et employés chargés de relations commerciales avec les pays d'expression française, etc.

Un dernier objectif, mis en lumière par les participants, a été la faculté d'évaluer leurs connaissances dans ces domaines spécifiques en les voyant sanctionnées par les diplômes de la Chambre de Commerce de Paris (Certificat de Français du Secrétariat, Certificat de Français Commercial et Economique, Diplôme Supérieur des Affaires), l'organisation des examens et leur préparation étant assurées, depuis plusieurs années déjà, dans le Kansaï.

- Le contenu des cours, devant impérativement répondre à de tels

objectifs a ensuite été passé en revue par les participants : disciplines abordées, programmes, constitution de plusieurs niveaux (débutant, intermédiaire, avancé), manuels, documents et divers matériels utilisés, méthodologie pédagogique suivie, etc.

- Les perpectives d'avenir d'un tel enseignement de spécialité ont été enfin abordées. Le désir de nombreux étudiants de français d'utiliser cette langue dans le cadre de leur travail, d'une part, et l'existence de postes à pourvoir dans des entreprises francophones implantées au Japon, d'autre part, sont deux facteurs essentiels, sans en mentionner bien d'autres, qui permettent d'affirmer sans une quelconque hésitation que le développement du Français Commercial dans la région du Kansaï, à très fort potentiel économique, ne peut faire de doute à personne. Il suffit seulement de poursuivre sans relâche les efforts entrepris et de bien informer toutes les personnes qui pourraient être intéressées par l'enseignement du Français Commercial et Economique et toutes les perspectives ainsi offertes.

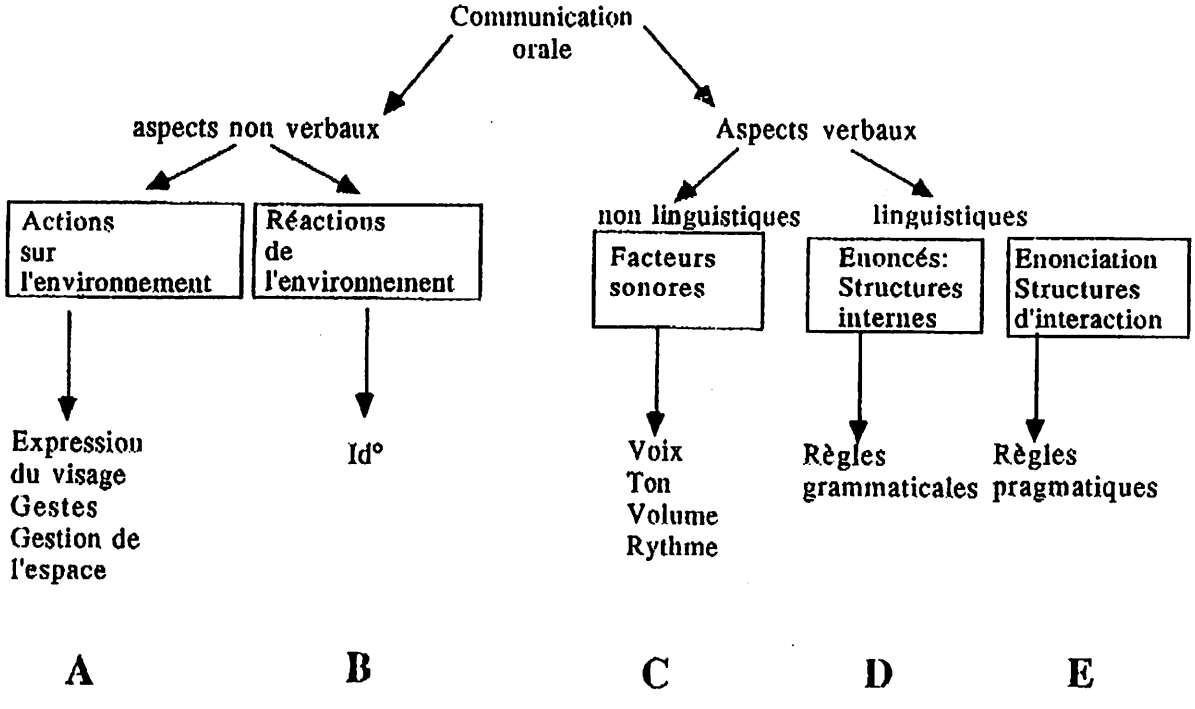
EXPRESSION ORALE CREATIVE : LA CLASSE DE CONVERSATION AUTREMENT

Patrice JULIEN

Que proposer lorsque les apprenants recherchent un cours leur permettant de mettre en pratique et de perfectionner ce qu'ils ont acquis grâce à des méthodes? Comment leur permettre de se constituer une véritable personnalité de sujet parlant dans la langue qu'ils ont apprise? La classe de conversation est souvent un casse-tête. Le temps des débats artificiels est révolu, la tabagie et l'alcoolisme ont été envisagés sous tous les angles et, de plus, le débat n'est que l'une des formes que peut prendre l'expression orale.

Cet atelier aura permis de décrire une expérience tentée à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo pendant 4 trimestres avec des groupes différents. Le voyage des participants à ces cours d'expression orale créative a duré 10 séances de 2 heures, à raison d'une séance par semaine.

Un petit schéma pour situer les objectifs de cette "torture communicative" :



Les méthodes actuelles s'efforcent de mettre en oeuvre ces différentes dimensions de la communication orale, mais on constate que, trop souvent, faute de temps, pendant les cours, les enseignants mettent surtout l'accent sur les dimensions D et E en laissant à l'apprenant le soin

de perfectionner seul, par la pratique, les dimensions A, B et C. Cependant la chose ne va pas de soi. Toute situation de face à face, même en langue maternelle, est génératrice de stress. La communication orale n'est jamais une pratique évidente, même entre locuteurs natifs. Lorsqu'on vient d'acquérir une langue étrangère en classe, le passage du "petit bain" au "grand bain" est encore plus problématique. Certains apprenants préfèrent même rester au bord toute leur vie car ils se sentent incapables de parler dans la langue cible alors qu'ils possèdent tous les éléments linguistiques qui leur permettraient de communiquer. Les compétences mises en place pendant les cours de langue peuvent se trouver réduites au silence par le danger d'intrusion des paramètres non verbaux dans l'ordre rassurant de l'univers linguistique.

Une voix trop faible, un regard déstabilisé par le trouble, un dérapage provoqué par un mot inconnu et c'est le risque de déroute. Entre les paramètres A et B, s'établit alors une sorte de boucle infernale. L'attitude initiale de l'émetteur détermine les signaux émis par le(s) destinataire(s), le stress et l'émotivité sont atténués ou au contraire renforcés par ces réactions de l'environnement. Si le visage de l'interlocuteur exprime l'ennui ou la désapprobation C, D et E risquent fort de se trouver gravement affectés : voix blanche, presque inaudible, perte du contact, accumulation des fautes de grammaire... Cette possibilité de catastrophe communicative est en tout cas le fantasme d'échec qui paralyse bon nombre d'apprenants, pourtant linguistiquement préparés à la communication. D'où l'idée de cet entraînement systématique à la communication orale mobilisant en priorité les paramètres A,B et C de la communication orale.

Les exercices sont structurés en fonction de 5 phases réparties successivement au cours des 10 séances :

PHASE 1 : CHANGEMENT D'IDENTITE ET INTEGRATION AU GROUPE

Cet abandon des contraintes de la personnalité présente permet aux participants de s'installer dans une réalité imaginaire qui les protège, les stimule et nourrit les interactions.

PHASE 2 : OBSERVATION ET UTILISATION DES FACTEURS NON VERBAUX DE LA COMMUNICATION ORALE

Travail systématique du regard, de la voix, du corps et de l'expression du visage considérés comme des moyens d'expression porteurs de significations.

PHASE 3 : DEVELOPPEMENT DE L'INSPIRATION, INTERACTION ET CREATIVITE

Exercices provoquant une rupture des chaînes associatives habituelles afin de faire naître de nouvelles relations entre les idées, les mots et les gens.

PHASE 4 : FLUX VERBAL ET TRAVAIL VOCAL

A partir d'exercices de lecture, développement de la fluidité verbale en tenant compte des groupes sémantiques, des variations de rythme, des attaques et des finales.

PHASE 5 : STRUCTURATION DE LA PENSEE

Pour cette phase finale, en possession des différents outils acquis lors des phases précédentes, les étudiants reviennent aux contraintes des discours logiques : exposé, description, argumentation...

REFORMULATION ET METAMORPHOSES DU TEXTE

Patrice JULIEN

Il est difficile de traduire d'une langue dans une autre lorsqu'on éprouve des difficultés à reformuler à l'intérieur d'une même langue. La reformulation peut constituer l'une des pistes pour un entraînement à la perception empirique des unités minimales de sens, ce qui permet à la fois de vérifier la saisie intégrale du contenu d'un message et l'expression des nuances.

Le travail proposé ici constitue un perfectionnement linguistique s'adressant à des étudiants d'un niveau avancé (en cours de niveau 3 d'une méthode au minimum)

Paraphrase :
La paraphrase est la forme la plus élémentaire de la reformulation, c'est par là qu'il convient de commencer. Certains titres de Libération constituent une très bonne base de travail dans la mesure où il s'agit d'énoncés brefs (une phrase en général), qui sous une apparence d'innocente linéarité, dissimulent souvent plusieurs niveaux de lecture. On demande à tous les étudiants de proposer différentes formulations sans provoquer de distorsions sémantiques et l'on observe avec eux comment s'opèrent les glissements de sens. Pour les étudiants, les nuances sont parfois très difficiles à saisir. Pour le titre "Le Caucase sur un baril de poudre", il est important de faire sentir que la proposition "Situation explosive" est plus riche que "Situation dangereuse".

Réduction :
Ensuite, il convient de passer à des textes courts : publicités, éditoriaux, billets d'humeur. La première étape du travail est une délimitation des phrases d'un texte bref, la mise en évidence de leur structure interne, puis des liens grammaticaux et logiques qui leur permettent de constituer un tout cohérent, un texte. La seconde étape consiste à retirer des éléments à chacune des phrases jusqu'à la limite d'acceptabilité de la phrase et du texte. Ce travail de réduction permet d'observer les contraintes grammaticales et les contraintes sémantiques et de distinguer ce qui relève de la phrase et du texte.

Analyse :
L'entraînement à l'analyse s'effectue à partir de messages plus complexes comportant à la fois des titres et des sous-titres.

Travail sur les titres et les sous-titres : analyse fine de toutes les unités de sens, ceci permet souvent de dégager les grandes lignes de l'article.

Analyse formelle : repérage des paragraphes et observation de leurs longueurs relatives. Même chose à propos des phrases du texte. Une variation de longueur introduit une rupture qui peut être sémantiquement pertinente.

Repérage des relations entre paragraphes : connecteurs logiques ou textuels qui fournissent des indications sur l'organisation rhétorique du texte.

Résumé de chacun des paragraphes en une phrase.

Résumé
Le résumé d'un texte long est l'aboutissement de ce travail d'analyse.

Pratique de la reformulation orale :
Pour un entraînement systématique à l'expression orale, il est possible d'utiliser des faits divers de 5 ou 6 lignes en donnant comme repère de saisie la grille suivante :

QUI? Quoi? Où? Quand? Pourquoi? Comment?

Les étudiants reçoivent des faits divers différents, ils les lisent pendant une dizaine de minutes et les résument publiquement en essayant de n'oublier aucun élément important.

Bienvenue en France を集中講座で使う

柏岡　珠子

甲南女子大学が毎年行っている公開集中講座の入門クラスで，１９９０年，１９９２年の２回にわたり，ビデオ教材 Bienvenue en France を使用し，かなりな成果を得た．アトリエではこのクラスを紹介し，改良点などをめぐって討論をした．クラスの概要はつぎのとおりである．

・期間　日曜を除き連続７日間
・時間　9:30～10:50，11:00～12:20　連続２コマ
・人数　３０人
・対象　高校生から社会人までまったく初めての人
　　（実際は２回とも１週間から１年既習の人が１０人ほど参加）

・教材　Bienvenue en France 1　1課～7課　各課は「エピソード」と「文法」からなる．
　　プリントと音声のみのカセットを毎回配布．
　プリントの内容
　（１）「エピソード」の理解，重要な表現の聞き取りなどにかかわる質問
　（２）文法発見のための質問
　（３）「文法」のスクリプト
　（４）応用対話の材料
　（５）「エピソード」のスクリプトと訳

・授業の進行
　9:30- 9:40　復習．
　9:40- 9:50　「エピソード」を見る．
　9:50- 9:55　プリント（１）を下見する．
　9:55-10:05　（１）の質問の答えを探しながら「エピソード」を見る．
　10:05-10:15　（１）の答え合わせ．解説．表現のリピート．
　10:15-10:25　「文法」を見る．
　10:25-10-35　プリント（３）を使って解説．リピート．
　10:35-10:50　ビデオを通して見る．（５）「エピソード」のスクリプトと訳を配布．

　11:00-11:20　プリント（２）を全員で考える．
　11:20-11:30　受講者からの質問の時間．
　11:30-11:55　プリント（４）による対話練習．
　11:55-12:05　初日からの（４）を使って対話の復習．
　12:05-12:20　ビデオを通して見る．

多様な参加者を対象とする短期間の入門講座なので，目標は次のように設定した．

1．フランスとフランス語を身近なものと感じさせる．
2．大量のフランス語に触れさせる．
3．フランス語の学び方を体得させる．
4．フランス語を続けようという意欲を持たせる．

ビデオ教材は1．の目標に大変効果的である．とくに Bienvenue en France は，観光的要素，ユーモラスな展開（この「わざとらしさ」が多くの批判のひとつであるが）によって学習者を引きつけ，リラックスさせることに成功しているようである．また，2．のために否応なしにたくさんのフランス語を提示できるのがビデオ教材の何よりもありがたい利点である．ある程度まとまった量の素材に接したときに初めて，ひとつの外国語の姿がおぼろげながら見えてくるからである．要所要所で反応を見てビデオを止めながら授業を行ってはとの意見が出たが，1日1課（1つのエピソードを最低4回見る）のペースを維持するには，この方法は割愛せざるを得ない．そのかわり，プリントの（1）で要点に注意を喚起する方法を取った．講座の受講者は質問を単なる手がかりと考え，いくつかに答えられれば満足していたようであるが，アトリエで実験した結果（1）の質問に答えながらビデオを見るのはかなり困難だとの感想が多く，目の動き，注意の向け方を考慮して質問の配列などを改良する必要があることがわかった．

3．のためには能動的な学習方法が身につくように配慮した．プリントの（1）もその方針に対応するものであるが，とくに文法に関してはプリントの（2）が，素材を観察し，類推し，間違えることによって自分で法則性を発見する面白さを体験させるのに役立った．初めから文法規則を与えるのに比べ，文法に対する抵抗が非常に少ないようである．話すことに慣れさせるのも重要なポイントであり，授業中に声を出す機会を多くした．質問を全員に向かって発し，顔を上げてコーラスリピートをさせることで気軽に発言する下地ができる．そのうえでプリントの（4）を使い，簡単なモデルにもとづいて近くの人同士である程度練習をさせてから，遠くにいる受講者2人にモデルの一部を自由に置き換えたやりとりをさせる．その場で相手の発言を理解して応答する練習である．初めは多少の戸惑いがあったが，すぐにほとんど全員が大きな声で対話をし，間違いを全員で笑って楽しめるようになった．実際に使ってみるスリルと通じたときの喜びは，学習意欲と自信の源と言える．ただし，大学の授業に比べて，強行軍の集中講座には受講者の積極的姿勢という非常に有利な条件が備わっていることは確かである．目標4．が達成できたとすると，学習を続けるための手当が必要である．最終日にはフランス語学校，自習書などの紹介プリントを配布した．

Bienvenue en France に対して批判は多い．しかしアトリエでは使用経験のある教員から，初学者にとっては有効であるとの意見が多く出された．Bienvenue en France は，理想からは遠くとも，ある現実に合った教材のひとつであろう．

BIENVENUE EN FRANCE EN COURS INTENSIF

Tamako KASHIOKA

Bienvenue en France est une méthode vidéo qui permet des applications diverses, au-delà du mode d'emploi avec des documents préparés sur mesure. En cours intensif d'une semaine, les apprenants, débutants complets et faux débutants, ont bien profité du rythme d'une leçon par jour. On reproche souvent à cette méthode son manque de naturel (qui saute aux yeux!) mais il me semble que c'est cela même qui accroche les apprenants.

高校生のためのフランス語教材

柏岡　珠子
川勝　直子
中村　公子
横谷　祥子

高校におけるフランス語教育の達成目標は，多くの場合明確でない．またカリキュラムや学習者のニーズにあった教材もない．１９９１年度，甲南女子大学のフランス語教科教育法の授業では，高校の現状に即したフランス語授業の理想像と，その実現に必要な教材を考えた．この構想と，高校で実際に教えている川勝，横谷の経験，中村による授業見学の結果分析にもとづいて「発見させ，使わせる」教材を試作中である．

中村は高校・大学などの授業を見学し，クラス内でのコミュニケーションが授業を成功させる鍵であることに気づいた．教師の個性やイニシアティヴによってうまくいく場合も多いが，クラスでのコミュニケーションをスムーズに行うためには，教室空間の生かし方が大切である．教師が生徒たちの空間に入ると心理的距離を縮められる．また，生徒を指名するときに互いに遠くの位置にいる生徒を指名し，顔を上げて大きな声で話すように指導すると，他の生徒たちも授業に参加している意識をもてる．こうすると教師および生徒間で多方向のやりとりが行われ，クラスが活性化する．教師が教室全体をひとつの空間としてまとめ，生徒たちに教室空間を共有しているという意識があるとき，授業はうまくいくようであった．

高校では授業時間数が少ないため，フランス語になじませることを最大の目標とすることが多いようである．その場合には，教室空間を上手に使った生徒主体型の授業が適切だと考えられる．しかし，空間をうまく使えるかどうかは教材自体の性質によってもある程度決定される．たとえば伝統的な文法の教科書を使って空間を生かした授業をすることはむずかしい．

横谷は現在雲雀丘学園高等学校国際科で２，３年生を対象に週２回（１回５０分）の授業を担当している．昨年とったアンケートによると高校生は初めて接するフランス語に大きな関心を持ち，「楽しんでラクに日常会話ができるようになり，ついでに大学での授業の準備もできれば」と考えている．このような高校生の要求に応える教材は存在しない．一般的な大学生向けの教科書を高校で使うには次のような問題がある．

１．授業時間数と学習内容量がつり合わない．１年をかけてもフランス語の全体像をつかむことができず，逆に内容をすべて消化しようとすると，講義形式になりがちである．
２．語彙や例文，本の体裁が高校生の現実や興味に即していない．
３．文法事項の定着を図る練習問題に偏り，コミュニケーションをする機会が少ない．

１９９１年度には２年生（４２名），３年生（４５名）ともに『フランス語'９０』を使用した．この教科書は大学での９０分の授業に対応して作られている．コミュニケーション中心の教材ではあるが，高校生にとっては文法の説明がない，課によって内容量や練習のパターンが異なるなどの点が，問題になるようである．また，後半で文が長くなり単語数も増えると，本来重視されるべき教室内のコミュニケーションに使う時間が少なくなる．また，カセットも単調で，家で聞くほどの魅力は感じられないようである．

川勝は１９９１年度，兵庫県立芦屋南高校で２年生（１３名）を対象に Diabolo menthe I (Hachette)，３年生（１８名）を対象に En avant la musique (Clé internationale)を使用した．フランスで作られた教材は学習内容が豊富に見えるが，二次的な要素が多く，日本の学習者の現実には合っていない．とくに基本的事項の提示順序などに配慮が足りず，知識の整理がしにくい．仮に１冊を終えるのに必要とされている１００時間以上をかけたとしても，基本的な文法事項を概観することさえできない．

以上の現状分析から出発して現在作成中の教材は，次の点を目標とする．

１．フランス語に興味を持たせ，後の学習にうまくつなげる．

２．聞く，話す，読む，書く，の４能力を養う．

３．広い範囲の文法事項をカバーし，フランス語のおおまかな全体像を提示する．

教科書は１８課と３箇所の復習ページで構成され，１年間で約２１週（４２時間）の授業に対応する．各課は５０分の授業２回で学習する．限られた時間内に多様な学習活動を行うには，授業の進行に一定のパターンをもたせることが必要である．そのため，各課の分量を一定にし，時間配分もしておく．各課の授業は次のように進める．

１回目

０．宿題のチェック．（５分）

１．絵を見て内容を想像しながら，重要な表現，物語の１シーンを聞く．発音練習をした上で文字にふれされる．（２０分＋１０分＝３０分）

２．１．で提示された素材を質問にもとづいて観察し，話し合う．（１５分）

２回目

０．復習．（５分）

１．１回目の最後に発見した文法法則をまとめる．（１５分）

２．つづりと発音のポイント．（５分）

３．身近な，現実に即した対話をさせる．シーンを演じさせる．（２５分）

このほか，親しみやすい登場人物を使い，全体に物語性をもたせて生徒の興味を持続させる，全員に配布するカセットテープには音楽や効果音を入れて楽しめるものとする，確実に能力の積み重ねができるよう各課の終わりに宿題を設ける，などの工夫をする．

この教材の使用により，生徒主体のクラス運営ができ，能動的な学習態度を引き出すことができると期待している．実際，１９９２年４月からは雲雀丘学園，甲南女子高校で試用を開始しているが，生徒の反応は極めてよい．

UNE METHODE POUR LYCEENS

Tamako KASHIOKA
Naoko KAWAKATSU
Kimiko NAKAMURA
Shoko YOKOTANI

Une méthode pour lycéens a été conçue dans le cadre du séminaire sur l'enseignement du français à l'Université de jeunes filles de Konan. Cette méthode qui encourage l'apprentissage actif des élèves se concrétise et s'améliore grâce aux avis des professeurs, fondés sur leurs expériences avec des lycéens, et à une analyse des cours observés dans différents établissements.

UNE SIMULATION GLOBALE : "ILE"

Pierre KOEST
Didier WESTER

Dans cet atelier, nous avons essayé de présenter, telles que nous les avons vécues, deux expériences d'utilisation de la simulation globale "Iles" (J.M.Caré, F.Debyser, C.Estrade, BELC, 9 rue Lhomond PARIS 75005), avec des étudiants de l'Institut Franco-Japonais du Kansai.

La première a été réalisée pendant un trimestre et a donné lieu à des productions écrites et orales intéressantes. La seconde de ces expériences, plus limitée dans le temps, s'est déroulée lors d'un week-end en montagne au nord de Kyoto, avec un groupe de 2 classes qui ne se connaissaient pas au départ.

Dans les deux cas, l'investissement des étudiants a été remarquable et montre que la prétendue timidité ou réserve des étudiants japonais est, si elle existe, parfaitement surmontable, lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral d'une manière spontanée. Cela nous encourage à organiser d'autres tentatives de ce genre et nous souhaitions communiquer cet optimisme à nos collègues.

PRAGMATIQUE COMPAREE DE L'ORAL ET DE L'ECRIT

Jean-Emmanuel LE BRAY

Introduction

Les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues et les manuels de grammaire se réfèrent essentiellement à la langue écrite. Les méthodes modernes ont modifié la perspective en privilégiant l'oral. Il m'apparaît qu'aujourd'hui la didactique doive non pas choisir entre l'oral ou l'écrit, mais plutôt permettre le passage constant entre ces deux ordres langagiers. D'où l'idée d'une comparaison.

On ne saurait comprendre ou expliquer l'oral et l'écrit sur la seule base de leurs traces matérielles, verbales. Il faut définir les conditions de production des deux ordres langagiers. D'où la perspective résolument pragmatique.

1. **A l'oral,** dans les manifestations quotidiennes de celui-ci, l'information n'est que partiellement encodée avec des mots. Ainsi peut-on dire et entendre des énoncés comme :

(1) "Ce mec-là, ..."

(2) "J'ai rencontré ton... hier matin au machin."

Ces énoncés sont-ils lacunaires? Et si oui, de quel point de vue? L'énoncé 1, accompagné d'un geste du type "bras d'honneur" ou d'une mimique (de dégoût, par exemple) est parfaitement efficace. Le message se trouve ici encodé à deux niveaux, verbal d'une part ; gestuel (ou kinésique) d'autre part. En 1, le prédicat, le rhème est porté par le geste ; le thème, par le segment verbal. L'énoncé 2 peut faire apparaître après "ton", un geste qui pourra signifier "chéri", si, par exemple, le locuteur place ses mains au niveau du coeur et ajoute une mimique d'extase. Le syntagme nominal "au machin", syntaxiquement correct, apparaît sémantiquement "vide". Mais, il suffit de l'accompagner soit d'un geste picto- ou kiné- mimique qui décrit la forme ou la manipulation d'un objet, pour que "machin" devienne efficace. Si, en même temps que je dis "machin", je place mon index de façon bien visible pour mon interlocuteur et que je simule une série de pressions, "machin" pourra signifier "pachinko". Cela suppose, il s'entend, que mon interlocuteur soit imprégné de la réalité japonaise et de ses jeux.

De tels exemples amènent au constat suivant : à l'oral en situation, en situation de vis-à-vis, il y a pregnance du contexte et

de la situation, ce qui permet une économie remarquable au niveau du verbal. Le contexte est une totalité sémiotique où interviennent simultanément plusieurs codes (verbal certes, mais également gestuel, graphique et proxémique) ; la situation est l'ensemble des données hic et nunc, des données qui présentent un tel caractère d'évidence pour les interlocuteurs qu'elles n'ont pas besoin d'être verbalisées, décrites ou rappelées avec des mots. Ces données concernent les personnes, les lieux, le temps et, aussi, les objets.

2. L'écrit, contrairement à l'oral ordinaire, apparaît comme une instance langagière monocodique et non soumise à la pression du contexte situationnel. Monocodique, dans la mesure où les mots — leur transcription graphique plus précisément — doivent livrer toute l'information ; non soumise à la pression du contexte situationnel, ne serait-ce que pour la raison qu'il n'y a pas de coïncidence entre le moment de la production et celui de la réception du message.

A la différence de l'oral, l'écrit doit faire des phrases "complètes", doit expliciter la situation, préciser les personnes, les lieux, le temps, doit décrire les objets. D'où une sur-verbalisation, un "dit en plus" de l'écrit.

L'écrit par contre, et toujours par rapport à l'oral, devra faire une économie au niveau des phatiques, lesquels servent à contrôler la transmission du message. Comment en effet un écrivain peut-il contrôler l'activité de lecture d'un destinataire qu'il ne voit pas, voire qu'il ne connaîtra jamais? D'où un "dit en moins" de l'écrit.

L'analyse comparée mériterait d'être poussée, qui mettrait en évidence le "dit autrement" de deux façons de raconter, de mettre en forme des données. A l'oral spontané, la construction est généralement accumulative et fondée sur la chronologie, d'où la présence massive des constructions segmentées et des connecteurs du type "et ensuite". Dans l'écrit académique, c'est la planification qui devient le standard. Le texte doit tisser un réseau co-référentiel dense, doit faire apparaître à chaque instant le projet narratif d'ensemble. Deux logiques s'affrontent. L'écrit, fondé sur la distanciation, suppose la médiation d'une compétence technique, et ne cesse de subir l'influence de la logique "naturelle" du raconter spontané.

Et la didactique de l'écrit a bien du mal à proposer des procédures d'apprentissage efficaces.

Conclusion en forme d'exercice

Mettre au style indirect l'extrait de dialogue suivant :

Madame Lampion à Madame Martin : "Tenez, l'autre jour, Marguerite, vous savez, Marguerite, de la rue du Pouldu, eh bien, elle est restée paralysée, avec son bras, elle peut même plus faire ça. Quand même! S'il faut rester souffrir!

Et dire que nous enseignons que ce type d'exercice est grammatical! Quand même!

EXPRESSION THEATRALE

Patrice LEROY

Objectif à moyen terme : a partir d'une série d'exercices, amener les participants à se décontracter, à se relaxer, pour mieux "jouer" avec leur voix et leur corps.

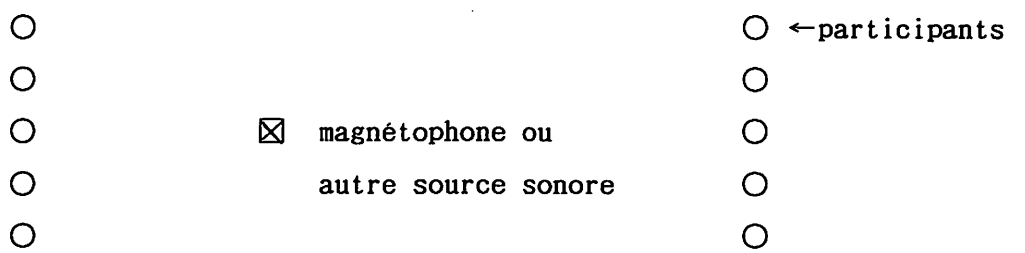
Objectif à long terme : faciliter l'expression orale : clarté de la voix, attitudes naturelles du corps, expression plus aisée des sentiments et des idées.

Exercices proposés en ordre croissant de difficulté, et à adapter en fonction du niveau de vos étudiants et de votre degré de familiarité avec eux.

1) Echauffement/présentation : plusieurs variantes possibles

a) Tous les participants sont assis en ligne les uns à côté des autres. Un des participants se lève, se met face aux autres et se présente à sa guise, en murmurant assez clairement pour être audible. Puis il recule progressivement et se présente dans les mêmes termes, mais en haussant la voix à chaque fois : quand il se trouve dos au mur, il doit presque hurler. Il se rapproche alors des autres, en diminuant régulièrement son volume sonore.

b) On divise les participants en 2 groupes, qui s'alignent face à face, à 10m de distance au moins.



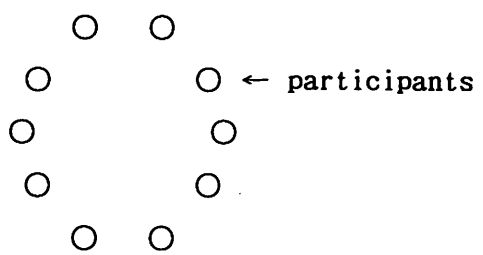
Au signal de l'animateur, les membres des 2 groupes se présentent chacun à son vis-à-vis, tous en même temps. Au 2ème signal, tout le monde se tait, et on vérifie si "la communication" est bien passée. Les consignes (dites votre nom ; votre adresse ; votre âge) varient en fonction du niveau des apprenants. On peut compliquer l'exercice en plaçant une source sonore entre les 2 groupes.

2) Echauffement/le corps aussi bouge :

Chaque participant choisit une phrase simple, qu'il mémorise. L'animateur propose alors aux participants/acteurs de se lever et de marcher en occupant tout l'espace disponible. Cette marche, qui s'accélère, est accompagnée de la récitation des phrases mémorisées, murmurées d'abord et bientôt criées. Au moment où ils crient, les participants doivent courir dans tous les sens. Au signal de l'animateur, tous se figent sur place et cessent de crier : on constate souvent que les participants sont tous regroupés, ayant fini par courir circulairement dans le même sens. On recommence l'exercice en leur demandant d'occuper constamment un espace inoccupé, sans calquer leur déplacement sur celui des autres. Le but de cet exercice est de faciliter l'expression orale, en forçant l'acteur à se concentrer sur ses déplacements, donc à faire attention aux autres.

3) Ecoute de l'autre : (fondamentale au Japon, où les étudiants ont tendance à ne pas s'écouter et à éviter de croiser leurs regards)

Tout le monde est assis en cercle, y compris l'animateur.



L'animateur choisit, en fonction du niveau des étudiants, une phrase grammaticalement correcte, dont le sens importe peu (ex : Je suis parti avec mon Tonton). Il la répète plusieurs fois et choisit mentalement un participant, qu'il fixe du regard. Celui-ci, se sentant regardé, doit écouter la phrase et en inventer une autre commençant par la dernière syllabe (ton) ou par le dernier mot de la phrase (Tonton). Il répète alors plusieurs fois sa phrase, puis il choisit du regard un autre participant et ainsi de suite...
Objectif : apprendre à regarder l'autre, à l'écouter, à improviser une phrase grammaticale à partir des connaissances déjà acquises.

3) bis Ecoute de l'autre : (avec des étudiants ayant déjà 100 à 150 heures de français)

Tracer au sol un cercle que l'on imaginera posé en équilibre sur une pointe. Y placer deux volontaires qui devront conserver l'équilibre imaginaire du cercle. L'un des deux participants entame un dialogue, tout en effectuant un déplacement simple (un pas en avant, en arrière, etc...) : l'autre doit réagir immédiatement, en se déplaçant de façon à "rééquilibrer" le plateau et en enchaînant le dialogue. Et ainsi de suite. Les spectateurs sont aussi des arbitres qui manifestent leur mécontement ou qui crient, si le dialogue traîne ou si le plateau reste en déséquilibre.
Cet exercice, assez difficile, s'avère très amusant après quelques séances de pratique ; les étudiants improvisent plus librement, au fur et à mesure que leurs déplacements deviennent rapides et naturels.

4) Et pour finir : "Le cadavre exquis"

a) Composition collective de phrases "surréalistes" :
Sur une feuille, le premier participant note un sujet, qu'il cache en repliant le papier ; le second écrit alors un verbe transitif direct, sans voir le sujet ; les suivants ajoutent successivement : un c.o.d., un complément de lieu, un de temps et un de manière, en repliant à chaque fois le papier. Puis on lit la phrase ainsi constituée, dont le sens est souvent délirant.

b) Pratique théâtrale : des groupes de 6 étudiants composent des "cadavres exquis". Puis chaque groupe doit mimer sa phrase jusqu'à ce que les autres participants trouvent, à l'aide d'hypothèses successives, sa formulation exacte. Là encore, hilarité (les mimes sont parfois remarquables) et pratique du français vont de pair.

QUEL LEXIQUE ENSEIGNER AUX DEBUTANTS ?

Bernard LEURS

Le lexique d'une langue n'est pas homogène. Cette réflexion du maître en face du stock lexical offert par la langue à enseigner est naturelle et légitime. Ce sentiment premier se retrouve donc à différentes périodes historiques. Déjà en 1776, l'abbé de l'Epée fait un choix de 5400 mots (à enseigner aux sourds-muets) : 600 noms, 600 verbes, 400 adjectifs et 200 mots grammaticaux. Plus près de nous, Van Der Beke élabore le "French Word Book" en 1931-35 ; un lexique de 6067 termes sera retenu. Puis en 1951, Gougenheim et son équipe élabore le Français Fondamental : 1445 mots dont, 692 noms, 339 verbes, 253 mots grammaticaux et 98 adjectifs.

Ces analyses sont précieuses pour les critères de sélection lexicale. Mais elles ne nous renseignent pas sur l'autre versant de la question : quel sont les mécanismes (psychologiques et linguistiques) qui régissent l'apprentissage du lexique? Les problèmes ne se réduisent pas à un stockage (de liste de mots) ou d'étiguettage (traduction et correspondance terme à terme). Ici interviennent les questions de rétention mémorielle : mémoire courte et mémoire longue.

Notre analyse a porté sur la première leçon dans trois méthodes: "Entrée Libre I", "Avec Plaisir I", "Bienvenue en France I". C'est en effet dans la première leçon que se concrétisent les options pédagogiques des auteurs : les choix didactiques initiaux pèseront sur l'ensemble de l'ouvrage. Les trois manuels que nous proposons d'étudier appartiennent à un moment différent de l'évolution didactique. C'est dire que leur conception diffère, même si leurs objectifs sont proches.

Le lexique d'"Entrée Libre I" appartient au français fondamental actualisé ("chômage", "tour") apparaissent. Au total 712 unités lexicales distribuées en douze leçons. La répartition est d'une grande régularité : environ une soixantaine de mots sont introduits par leçon. Le volume lexical ainsi limité, permet à l'apprenant de maîtriser dans un laps de temps relativement court un vocabulaire actif. La procédure de sélection lexicale est rigoureuse ; ainsi le décompte de la première leçon indique 53 unités lexicales : 19 noms, 17 déterminants, 1 adjectif, 7 pronoms, 4 verbes et 15 divers (interjections, adverbes, prépositions.

"Avec Plaisir I" part de choix didactiques différents. Un simple coup d'oeil et un rapide décompte suffisent pour se rendre compte que le volume lexical de la première leçon représente le double de celui d'"Entrée Libre"! Au total 127 unités lexicales sont présentées : 27 noms, 13 déterminants, 7 pronoms, 13 adjectifs, 25 verbes et 42 divers. A une progression linéaire et dosée (Entrée Libre), succède une progression communicative non linéaire, faite d'anticipations et de restructurations ultérieures.

"Bienvenue en France I", propose un volume lexical proche de celui d'"Entrée Libre" : 62 unités dans la première leçon. L'alternative est en effet entre l'impérieuse limitation du volume de mots et la nécessaire mise en oeuvre de ce lexique dans des situations de communication. "Bienvenue en France" distingue ainsi d'une part le vocabulaire actif des dialogues et le vocabulaire passifs des documents sonores ou visuels. L'apprenant réemploie le lexique de base, mais en l'élargissant dans des mises en situation appropriées.

DIDACTIQUE DU FRANCAIS ET PRATIQUES D'EVALUATION

Jean MAIFFREDY
Akemi YAMAMOTO

Cet atelier fut consacré à la mise en pratique des quelques notions théoriques qui avaient été présentées l'an dernier.

Madame Akemi Yamamoto avait collecté un remarquable échantillonnage de tests et d'épreuves d'examens. Après avoir rappelé les principales caractéristiques d'une évaluation des compétences communicatives, nous sommes passés à l'analyse de ces exercices.

Ainsi les participants ont pu vérifier leur validité, c'est à dire la correspondance entre les objectifs d'évaluation et la forme d'évaluation proposée, puis leur degré de "communicativité".

Puis un classement a été esquissé, dont la seule ambition était de mettre en valeur les formes d'évaluation "les plus appétissantes" selon la belle métaphore de Madame Yamamoto, tant pour les étudiants que pour les enseignants soucieux de développer dans leur classe une meilleure aptitude à la communication.

Pour ce faire, il importe d'affiner la distinction des aptitudes que l'on cherche à mesurer : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale ; il s'agit aussi de privilégier des exercices mettant en jeu les facultés d'association et d'inférence des apprenants.

La richesse des réflexions et la diversité des interventions de tous les participants ont largement contribué à nourrir le débat, montrant, si besoin était, qu'évaluer ce n'est pas simplement séparer le bon grain de l'ivraie. Si l'on fait abstraction des conditions institutionnelles, il s'agit surtout de mesurer les savoir-faire des étudiants à partir de micro-systèmes communicatifs, de discriminer leurs acquis et leurs lacunes, de façon à rendre l'enseignement plus performant, en le mettant en prise directe avec les nouveaux besoins langagiers que l'accélération des échanges et l'évolution de nos sociétés ont fait apparaître.

映画による授業の活性化

Comment utiliser des films dans la classe?

松島　征

1) Pourquoi les films?

学生の興味をひきつけること。あまりにもアメリカナイズされた現代の若者たちに、フランス文化あるいはヨーロッパ文化の価値を認識させる。スリリングで刺激に満ちてはいるが、見終わってあとになにも残らないアメリカ作品。地味でネクラではあるが、余韻のあるヨーロッパ作品（もちろん例外もある）。

映画館で見るのとは違い、ヴィデオの場合は各シークエンスを繰り返していねいに見ることによって、それまで気のつかなかったものが見えてくる。

2) Rencontres avec les autres

われわれとは異質な文化との出会いの場を設定する。カトリック教育、ユダヤ人問題、大戦中のレジスタンス、移民労働者の存在、ヨーロッパ統合をめぐる議論など。どの世界にも共通する現代的な課題。男女の格差、教育における過当競争、都市と農村、環境破壊とエコロジーの諸問題など。

3) Plusieurs utilisations comme outils linguistiques

語学教材としては次のような利用法が考えられる —

① 聞き取りの練習

② 簡単な質問に答える練習

③ テーム（文型の応用）

④ 学生にはフランス語を読ませ、各シークエンスを要約させる（いちいち訳していたのではほとんど進めない）。

4) Deux exemples : Une aussi longue absence et Au revoir les enfants

実例として、松島の編集した教材『かくも長き不在』Une aussi longue absence (Henri Colpi, 1961) と『さよなら子供たち』Au revoir les enfants (Louis Malle, 1987) をヴィデオで提示しながら、その利用法を説明。

5) Quelques échantillons des questions de test

松島の作ったテスト問題のコピーを配り、その意図を説明する。

以上

ATELIER DE THEME

Gabriel MEHRENBERGER

I. Présentation du "THESAURUS" (Larousse)

- Description de ce nouveau type de dictionnaire analogique (distribution d'un extrait en photocopie).
- Qualités intrinsèques de cet ouvrage : clarté, exhaustivité, maniabilité.
- Utilisations pédagogiques possibles :
  * pour la confection d'exercices lexicaux.
  * pour le thème (équivalents, niveaux de langue, etc.).
  * pour la création de textes à partir d'un champ sémantique.

II. Proposition de travail de thème

1. Niveau : le thème proprement dit ne semble avoir de valeur pédagogique qu'à partir du Niveau II. En effet, il suppose chez l'apprenant la possibilité de choisir (donc qu'il connaisse la différence entre par ex. regarder/voir, entendre/écouter, etc.).

2. Exercice :

a) à partir d'une expression unique japonaise, proposer (ou faire produire aux étudiants) une série d'exemples à sens différents.

b) traduction : pour gagner du temps et ne pas disperser l'effort, on peut fournir aux étudiants les éléments de vocabulaire et de syntaxe qui ne concernent pas directement l'expression en question ; on peut fournir également les renseignements fournis par les dictionnaires japonais/français (un des résultats de l'exercice étant d'ailleurs de faire toucher du doigt aux étudiants le caractère lacunaire, sinon parfois erroné, de ces renseignements...).

c) faire la liste au tableau des différentes traductions proposées de l'expression en question.

d) discuter ces différences et (c'est là le point capital de l'exercice) faire trouver les critères sémantiques et/ou grammaticaux qui interdisent l'emploi de tel ou tel équivalent français.

3. Exemple :

Soit le syntagme verbal 決まって . . . する

et les trois exemples suivants :

(a)木村くんの家族は夏になると決まって1週間山で過ごしています。

(b)ぼくはかきフライを食べると決まって蕁麻疹がでるんだ。

(c)会議でぼくは発言すると、あの人は決まって反対するんだから。

⇒ Résumé de la discussion :

* Pour (a), phrase de type descriptive et d'un "engagement subjectif" voisin de zéro, les équivalents français peuvent se ramener à :

...toujours, ...avoir l'habitude de+inf. (...ne manque jamais de+inf : légèrement plus insistant, peut se justifier si on veut souligner le choix du locuteur japonais de 決まって au lieu de いつも.)

* Pour (b), il s'agit d'un résultat "automatique" qui a un effet que le locuteur considère comme plus ou moins "négatif" ou en tout cas digne d'être souligné, d'où les équivalents français comme :

Chaque fois que..., Quand...automatiquement... (pour un résultat "positif"...ne manque jamais de+inf. s'impose).

* Pour (c), il s'agit de cas où le résultat est franchement négatif voire irritant pour le locuteur ce qui impose des équivalents français du type :

...il faut toujours que + subj.

Je ne peux pas...sans que + subj.

Quand...systématiquement...

Critères : "avoir l'habitude de" n'est possible que dans les cas où le "sujet" a le choix (par ex. : les Kimura peuvent ne pas aller à la montagne.). "toujours" est trop neutre pour convenir à des énoncés comportant des effets qui affectent plus ou moins fortement le locuteur.

N.B. : un dictionnaire japonais/français de syntagmes verbaux élaboré sur le modèle qu'on vient de décrire est en préparation.

ＣＩＰＡＮＧＯ　コロンブス第５の航海

中川　努

０．ことの発端

コロンブスがアメリカ大陸を「発見」してから１９９年目にそれは始まった．L'Immeubleで知られるDebyserが１０月に東京日仏学院でMinitelと分岐型のストーリーについて話をした．

Minitelの教育利用，その中でも「キツネとカラス」から借用した分岐型のストーリーの紹介は魅力的だった（注１）．しかし話題がきわめて速く展開し出したのは，Minitelを使っていくつものグループにやりとりをさせ，ストーリーを作る試みの話を始めたときからだった．全員に共通の局面から,各グループが展開を提案して行くのである．ストーリー製作の過程は分岐型のストーリーときわめて似た形になる．

１９９２年にフランス，イタリア，米国，コスタリカの高校生とフランス語学習者が参加し，ＣＩＰＡＮＧＯと題してコロンブスの第５の航海の話を作るというという．日本からの参加が話題になり，学校暦，ゴールデンウィーク，フランスの期末試験などとの関係で，実施の日取りが５月のゴールデンウィークの後に決まっていった．長崎の学会総会で今までの実施例の報告書（注２）を渡され，１１月に入って数回のファックスによるやりとりで３月と５月の２回に分けて実施すること，日本の参加４校（注３）が決まった．

１２月には京北町で開催されたAPEFのフランス語強化合宿において，大使館の資金援助を受けた Minitelのデモの一環として通信実験を実施した．２月に入って３月の通信日が１２日・１３日に決まり，その時期にフランスにいた阿南，柏岡，Kawai，中川の４名とJ-P.HonoréがAmiensのLa Hotoie 高校で通信を見学した．

１．Amiens, le lycée de la Hotoie.

市街のはずれの新開発地域に１９９１年９月に開校したばかりのこの高校（注４）は，実験校として位置づけられ，設備の面では思い切ったポストモダンの建築と校内の情報化，マルチメディア化を特徴とし，運営の面では学校が生徒の生活の中心になることを目指している（注５）．

３月１２日と１３日は各国の約２５の高校・大学が参加し，Francis DEBYSER がミラノから指揮を取って次のようにやりとりが行われた．

１２日

１６時３０分　Présentation des groupes

１６時４５分　Le début du cinquième voyage

1. Nous sommes en 1504: Colomb décide de repartir; pourquoi? qu'est-ce qui le pousse?2. Les préparatifs du nouveau départ. De quel port? Avec quel équipage? Quel bâteau?
3. La traversée: journal de bord de Christophe Colomb.
4. L'arrivée en Amérique.

１８時　Débat: Faut-il commémorer Christophe Colomb?

１９時

１３日

１６時３０分　L'Amérique

1. Quelle est la situation dans les Indes Occidentales ?
2. Colomb perplexe.
3. Traversée du nouveau monde: Journal de voyage de Christophe Colomb.
4. Comment aller plus loin?

１８時３０分　Conclusion du débat: Débat: Faut-il commémorer Christophe Colomb?

１９時

前の週は学校が休みであり，このプログラムが La Hotoie 高校に伝えられたのは週の初めの９日であり，自由応募で集められた約４０名の生徒たちの準備は前日の１１日と１２日の接続開

始前（３０分間）に行われた．
キーボードの操作は副校長が行った．使われた機材は以下の通りであった：
- Minitel 2B （比較的新しい普通のMinitel）
- SECAM 変換ボックス（Minitelの画面出力をSECAM方式に変換する）
- SECAM 方式の PERITEL 端子を備えた２７インチモニターテレビ

２．見学結果
やりとりを見学して次の諸点が明らかになった．
- やりとりの目的が学習者にとっても教師にとっても明確でない．
- 他のグループが入力するテクストを読み切れない．
- 読んだテクストにたいする反応をグループ内でとりまとめることが容易でない．
- 他のグループの提案するストーリーも考慮して，それぞれのグループはストーリーを作るはずなのだが，そうならない．すなわちそれぞれのグループの作る話が独立したままである．

３．コロンブス第５の航海：ジパング編
コロンブスは５月１２日に太平洋をわたり，１３日には鎌倉に漂着する．日本の参加４校ではコロンブス第５の航海をMinitelでの通信だけに限らず，事前の準備から，Minitelの操作，各国の学習者とのやりとり，事後のまとめまでを，一貫した教育実験プログラムとして取り組もうとしている．
このために，事前に参加校，参加者および時代背景を紹介するビデオの制作と各国の参加校への配布，日本での参加者に対する事前事後のアンケート実施，事後のストーリー整理を予定している．また La Hotoie での見学結果を考慮して以下のような提案をDebyserに行っている：
- １回の接続で扱う話題を減らす．
- それぞれの話題でストーリーを提案するグループの数を制限する．
- 話題の間にゲームをはさむことにより，各グループが新しい話題に入るタイミングを調整する．
- 入力時間を節約するため，事前に入力しておいたテクストをアップロードする方法を見つけるか開発する．

４．展望
あわただしく過ぎ去った数カ月．目前に控えた５月の期日．制度の枠にはまりきらないための困難．技術的にはすでにかなり安定したものばかりを使う．しかしまだ授業で通信を取り入れるのにも，ビデオをやりとりのメディアとして活用するのにも実施上は多くの問題がある．
今回の実験の目的はその問題を明らかにし，対処法を探るとともに，日常の授業にMinitelによる通信や，ビデオにやるやりとりが何をもたらしてくれるかを明らかにすることにある．
Nous savons que la terre est ronde, il faut maintenant le vivre.

（注１）この"Histoire de renard"はイギリスでフランス語を学習している子供たちのためにDebyserが作ったもので，東京のフランス大使館のサーバーであるJITEL（東京日仏学院に設置）で体験することができる．
（注２）Maury, B. et all., *Carnet de Voyage de Vénance Fortunat*, B.A.L. de Rome, 1987?.
Debyser, F. Télématique et enseignement du français, *Langue française 83*, 1989
（注３）カリタス学園高等部，関西学院大学，甲南女子大学，長崎外国語短期大学．
（注４）定員１６００名，今年度の在校生は寄宿生２５０名を含め８００名
（注５）この目標設定は日本の学校に近いものである．学校を魅力のある場所にし，生徒の自主性を尊重する(responsabiliser les élèves)ことによりこれを達成しようとする点も共通している．相違点は，この高校の場合には試みが始まってから日が浅いこともあろうが，目標の形骸化や校則による規制が見られない点である．

CIPANGO

Tsutomu NAKAGAWA

Ce projet de connexion télématique organisé par le CIEP et plus particulièrement son directeur adjoint Francis Debyser a commencé avec deux jours de connexion en mars et va se poursuivre avec 6 jours de connexions en mai. Quatre enseignants de trois des quatre établissements japonais participants ont assisté aux connexions de mars dans un lycée d'Amiens. Nous avons exposé les enseignements que nous avons retenus de notre observation et précisé les objectifs de notre participation : en un mot, explorer les possibilités et les conditions d'utilisation de la télématique et des échanges utilisant ce média dans le quotidien de l'enseignement.

COMMENT ENSEIGNER LE MINIMUM D'EXPRESSIONS NECESSAIRES POUR VOYAGER?

Keisuke NAKAMURA

Voyager dans un pays francophone : les occasions ne sont-elles pas de plus en plus nombreuses et avec elles, pour nos étudiants, celles d'utiliser leurs acquis? Il semble pourtant que nous n'ayons pas assez mis en valeur ces nouvelles possibilités pour les motiver.

Le premier travail de notre atelier consiste à cerner les problèmes que posent les livres de conversation et les manuels de français, soi-disant destinés au voyageur-débutant. Le deuxième travail, qui est primordial, consiste à parler des principes et de la composition du manuel, que nous sommes en train d'écrire pour résoudre ces problèmes.

I. Quels problèmes y a-t-il dans les livres de conversation et les manuels pédagogiques destinés au voyageur?

1. Livres de conversation pour le voyage.

   a. Il y a trop de vocabulaire et d'expressions.
      Pour se débrouiller, on n'a pas besoin de tant de mots.
      C'est le point de départ de mon travail.

   b. Si on n'a jamais étudié le français, ces livres ne servent pas beaucoup.

   c. Même si le lecteur a certaines connaissances en français, les phrases sont trop difficiles à apprendre par coeur ou à prononcer d'un seul coup.

   Enfin, on ne tient compte ni des besoins ni du niveau linguistique des voyageurs, à qui sont destinés ces livres.

2. Manuels pédagogiques.

   a. Il y a trop d'éléments à apprendre : prononciation, grammaire, vocabulaire, etc.

   b. Le but n'est pas précis : ils ne sont destinés ni à développer la faculté de s'exprimer ni à apprendre à surmonter les difficultés qu'on peut rencontrer au cours des voyages réels. L'auteur se contente généralement de prendre le voyage uniquement comme thème ou décor du livre.

   c. Il est difficile de distinguer ce qui est vraiment nécessaire de ce qui ne l'est pas.

   d. Comme dans beaucoup d'autres manuels japonais, l'auteur oublie de mettre en valeur les moyens de communication non verbaux (gestes, dessins, etc).

e. Comme dans beaucoup d'autres manuels japonais, l'auteur n'offre pas l'occasion de réfléchir.

Tels sont les problèmes que Takeda, Birmann et Nakamura ont constatés au cours de leur propre expérience. Tous trois, ils se sont mis d'accord pour composer un manuel qui permette aux étudiants de se débrouiller avec un minimum de vocabulaire et qui puisse résoudre les problèmes indiqués ci-dessus.

II. Principes et nouveaux essais de notre manuel.

1. Préciser le but : servir aux voyageurs-débutants.

   Toutes les leçons, tous les dialogues, tous les exercices se concentrent sur ce but unique.

2. Supposer deux niveaux distincts : Espace 1 aide les vrais débutants à apprendre le français et à acquérir les moyens élémentaires de s'exprimer, tandis qu'Espace 2 permet aux étudiants plus avancés d'exploiter leurs connaissances pour s'exprimer avec plus de facilité et de précision.

3. Apprendre à communiquer à l'aide de gestes, d'expressions physionomiques, d'images, de lettres...

   a. Des dialogues où les personnages s'appuient aussi sur d'autres moyens de communication que la langue.

   b. Des exercices dans lesquels on utilise aussi les gestes.

4. Apprendre à bien utiliser sa voix pour se faire comprendre.

   Des jeux et des exercices pour faire parler plus fort.

5. Offrir aux étudiants des occasions de réfléchir.

   Des exercices qui leur permette de réfléchir et de discuter sur la communication elle-même et sur la manière de communiquer.

6. Insister sur l'importance de l'expression et de la compréhension approximatives.

7. Faire comprendre nos idées non seulement aux professeurs mais aussi aux étudiants.

   Un manuel pour les professeurs et un autre pour les étudiants.

   Une cassette pour les professeurs et une autre pour les étudiants.

Conclusion

Aux autres manuels, on pourra appliquer au moins nos trois principes : 1) préciser le but de l'enseignement, 2) tirer profit des divers moyens de communication, 3) faire réfléchir et discuter les étudiants.

いかなるシャンソンを聞かせるべきか
Les chansons qui amusent nos élèves.

西森　眞

第二外国語教育の形骸化、危機が叫ばれる中、授業の活性化の為にシャンソンを取り入れたいとお考えになる先生方は少なくないであろう。しかし現実にそれを実行する方は少い。　なぜならば学生達にうけるシャンソンの発見は容易ではないからである。
教師と学生間の世代の格差は多くの場合歴然としている。教師が自分の趣味で選んだシャンソンに対して学生達が全く無反応である事は珍しくない。そして私も又、学生達にシャンソンを聞かせるという事を長い間断念してきた。

しかし私は８８年渡仏したおりたまたま購入したドロテのカセットを聞いてまさに目から鱗の落ちる思いをした。それは私が今までに聞いた事もないような爽やかな楽しいシャンソンであった。そして同時にこれならば日本の学生達にもうけるであろうという気がした。帰国後さっそくクラスで聞かせてみたが学生達の反応ははたして私の期待以上のものであった。今回のアトリエの主たる目的も、そういう訳でドロテをご存じない先生方にドロテのシャンソンの魅力を知っていただく事である。

ドロテ(Dorothée)とはどういう歌手であるか？

ドロテがフランスのヤング達の間でいかにスーパースターであるかは Le Nouvel Observateur 30janv./ 5fev. の Jérôme CORDELIER の記事に詳しい。(タイトルは Dorothée, ma fée, mal aimée.) 彼女は確かにフランスの知識人、教師、そして一部の父兄達に軽蔑され嫌われているが、それは彼女の番組(TF1, Club Dorothée)がアニメ(しかも殆ど日本製)と抱き合わせになっているからにほかならない。　彼女の歌は一部の人が考えるように必ずしも幼児向けではなく、むしろ思春期の若者向けである。　しかも従来の子供向けシャンソンが多くは父兄や教師好みのものである時、(この事は Chantal GOYA, MANNICK, Henri DES についてもいえる。)ドロテの歌は子供の世界を一人前の大人の世界と同様に大真面目に扱っている所に特長がある。ドロテの歌の世界では子供もまた大恋愛をするし(Les neiges de l'Himaraya etc.) 失恋もするし (Et la pluie, Le collège des coeurs brisés, etc.) しかもそれを切り抜けるすべも知っている(Même les Baleines)。男の子達は時として大変遅れており (T'es pas cap.) 理解に苦しむ行動をし (C'est un poète) いじめっ子すらいる (Bien fait pour toi.) しかしドロテの歌はいつも明るさをめざし (Trouve-moi une chanson.)夢いっぱいであり (Allô, Dorothée.)しかも信条をもっている (Tous les jours de Bonheur)。

一言でいえばドロテの歌は従来軽んじられてきた思春期の精神に市民権を与えたきわめて明るい、健康的なシャンソンであるという事が言えよう。

何故日本の学生にドロテの歌を？

一部の先生方は日本の大学生達にドロテの歌など幼稚すぎる、もっと知的な、芸術的なシャンソンを聞かせるべきだとお考えになるであろう。　確かに私もエリート学生がドロテの歌を好むとは思はない。しかし平均的な私学の学生はドロテの歌を大変好む。その理由は彼等のこれまでの生活を考えてみればわかる。　彼等はこれまでの中学、高校時代を、多くの場合ひたすら受験勉強に過ごしてきたのである。人生について考える事も、恋愛すらも自制して。又、コミックやテレビアニメは彼等から読書の習慣すらも奪ってしまった。　今、彼等は受験勉強から開放されてこれから青春を謳歌しようとしているが、現実には彼等は未だに思春期の延長線上にある。

勿論一部の学生ははるかに知的な関心を持っている。そして教師は、彼等こそ模範的な学生であると考え、彼等の関心を引くような授業をしようとする。学校によっては勿論このような授業こそ望ましい授業である。しかし、よく知られているように、平均的な私学ではこの様な授業は一般学生を無視した授業であり、しかも彼等はその不満を言う権利すら与えられていない。彼等に出来る事といえば私語や居眠りによるささやかな抵抗のみである。

私が二年目の講読のクラスにおいてすらドロテのシャンソンの歌詞をテキストとして使いたいと思うのは、ごく一部の学生さえついてくれば良い、というエリート主義を廃して、むしろ大部分の学生がついてこれるような授業をめざしたいからである。　又、学生達に、外国語などというものは、面白いから、楽しいから、おぼえられるのだ、という事を分からせたい為でもある。

私たち教師は学生に与えるテキストが彼等にとって面白いかどうか、という事についてあまりにも無神経であった様に思う。本を、又はストーリーを読み切ってしまわないと良さが分からないといった教材は少なくとも初心者向きではない。

シャンソンの場合、教師がわざわざ聞かせるからには面白いものであるに違いないという期待がある。　もしつまらないものであれば世代間格差が助長されるであろう。いっぽうもしそれが教師も学生も共に楽しめる様なものであれば意思の疎通が生じて雰囲気も友好的になりサンパティックな授業が可能となる。すなわちシャンソンはテキスト選びの一つの有効な指標を提供してくれるといえる。

言うまでもないが、シャンソンの歌詞はきわめてリズミカルであるため、音読練習やメモリザシオンに向いている。それゆえ、訳する、という作業ではなく、音声のまま理解するというタイプの授業にもシャンソンは向いている。（その為には学生にあらかじめ対訳つきの歌詞を配布するのが良い。）　勿論これらがうまく行なわれる為には、ドロテの歌のように、歌詞そのものが　面白く、学習者の感性に合っている、という事が必要条件である。

（ドロテの歌詞、カセット等ご希望の方はご一報ください。 tel 06-621-7032 酉森 ）

LES CHANSONS QUI AMUSENT NOS ELEVES

Makoto NISHIMORI

Les chansons sont très efficaces pour faire comprendre à nos étudiants la joie d'apprendre le français. Seulement il est très difficile de trouver des chansons qui plaisent à nos élèves. Les chansons de Dorothée sur T.F.1 (voir le Nouvel Observateur 30 janv. au 5 fev. 92) sont parmi les rares chansons qui marchent dans notre classe.

Si vous cherchez des chansons faciles à chanter, pourquoi pas quelques chansons à boire un peu osées! Car les étudiants ont besoin d'être motivés coûte que coûte. (Ils n'auront jamais de motivation si le professeur ne s'en occupe pas.)

ENSEIGNER LE RESUME DE TEXTE

Jean-Marc SARALE

Le résumé de texte est, de l'avis même des enseignants qui participaient à cet atelier, une pratique pédagogique peu usitée au Japon. On a commencé par définir quelques termes voisins (contraction de texte, résumé, analyse, synthèse, prise de notes, compte rendu), qui associent diversement la lecture (ou l'écoute) à l'écrit (ou à l'écrit oralisé), notamment dans les unités du DELF 2ème niveau et du DALF.

Le résumé est une pratique d'écriture seconde, qui s'appuie sur un texte d'origine, dont le choix est primordial pour la motivation des apprenants : son contenu de civilisation et son caractère communicatif, déterminent ceux du résumé. Tel qu'il est pratiqué dans l'enseignement secondaire français, le résumé est de nature intralinguale. En français langue étrangère, il s'y mêle une importante part interlinguale : c'est une opération de traduction-transposition.

La lecture qui la précède, vise à la fois la saisie des informations (trier et hiérarchiser les éléments de signification, selon leur caractère quantitatif, illustratif ou figuré), et une saisie de l'argumentation, qui repère les actes de parole et les opérations de l'esprit, en faisant la part des concessions oratoires et de l'ironie. Cette lecture doit également percevoir la valeur relative des composantes du message par rapport au propos général du texte.

Le résumé en français langue étrangère se prête à une évaluation positive. Les détails sont importants, mais non primordiaux, les éléments peu significatifs pouvant être omis ; et l'incompréhension relève plus de l'incomplétude que de la faute. L'essentiel reste de communiquer la signification d'ensemble du texte, même au prix d'approximations grammaticales.

La préparation concrète du résumé d'un article de l'Express sur l'ouverture des magasins le dimanche (écrit de l'unité A5 du DELF, automne 1991), nous a permis de dégager trois étapes méthodiques : une stratégie de lecture, l'élaboration d'une architecture du texte, une phase de rédaction.

La lecture, même sans dictionnaire, d'un texte de ce genre, n'est pas d'une insurmontable difficulté. Elle est orientée par le titre, le sous-titre et les indications en fin d'article. De plus, l'alternance de points d'ancrage (redondances, périphrases) et de lacunes (lexique,

implicite culturel, métaphores) — soulignés et marqués d'un signe plus ou moins — fournit à l'apprenant une évaluation de son degré de compréhension provisoire. Le contexte permet alors de résoudre nombre de difficultés. Par exemple, la phrase : "La question du septième jour (+) cristallise (-) les passions (+)" se paraphrase en : "La question du dimanche excite les passions".

On construit ensuite le plan du texte, dont on délimite les parties au moyen d'indices formels ou argumentatifs. Mais ce découpage serait vain, surtout en français langue étrangère, sans une définition précise du contenu ; on rédige donc, pour chaque partie, une ou deux phrases brèves : l'essentiel est moins l'exactitude des délimitations que la construction du sens.

L'article de l'Express se composait de six paragraphes, pour lesquels nous avons proposé les phrases-balises suivantes :

1. Le nouveau projet de loi est critiqué par beaucoup de gens.
2. La question du dimanche concerne la société entière.
3. Le ministre veut moderniser la loi de 1906, qui est contradictoire.
4. Il autorisera davantage d'ouvertures dominicales ; mais les sanctions seront plus sévères.
5. On accuse le ministre de trop permettre,... et de trop interdire.
6. * 61% des français sont pour l'ouverture dominicale.
   * De nos jours, loisir ne signifie plus repos, mais consommation.

Ces phrases ne sont pas incorporées au résumé proprement dit. Elles fonctionnent plutôt comme des balises directionnelles qui permettent de rédiger un résumé doté d'autonomie discursive. C'est l'économie du résumé en son entier, plus que celle de la phrase, qui gouverne la rédaction. Une démarche trop fragmentée interdirait le saut nécessaire des unités de signification à la continuité du sens.

Le matériel lexical et syntaxique nécessaire au résumé est beaucoup moins sophistiqué qu'on ne le croit. Il s'agit avant tout d'utiliser au mieux les mots et les constructions connus. A cet effet, on peut proposer aux apprenants des exercices de réemploi des termes génériques, les inciter à préférer une phrase verbale simple à un syntagme nominal surchargé, leur apprendre à gérer l'usage de l'anaphore (pronoms personnels, adjectifs possessifs, article défini) à l'échelle du texte, sans craindre quelques répétitions. Le résumé de texte relève donc de la pratique du discours. Ce n'est pas un exercice de virtuosité imposé par une contrainte quantitative ; il se définit par ses dimensions discursive et interculturelle.

INTERACTIONS COMMUNICATIVES DANS LA CLASSE DE LANGUE

Jean-Marc SARALE

La notion d'interaction étant définie dans la perspective d'une décentralisation des circuits d'échange, les participants ont essayé de comprendre comment éviter d'assigner au français le statut d'un discours cité, sans dimension communicative, en stimulant les échanges linguistiques entre étudiants. Il ne s'agissait pas de conseiller telle ou telle activité, abordée dans un autre atelier, mais d'envisager simplement les interactions linguistiques courantes dans une classe de français.

I. Mise en évidence de l'orientation verticale des échanges.

Certains participants ont conscience que le cours magistral n'intéresse guère le public, mais ils ressentent divers obstacles à l'instauration d'un dialogue entre les étudiants : classes trop chargées, salles frontales et tables fixées au sol, difficulté d'amener les étudiants d'une logique de compétition à une logique de coopération.

On a remarqué qu'une attitude trop normative de l'enseignant (correction systématique des erreurs), qu'une pratique trop directive de l'interrogation, figent la classe dans une orientation verticale défavorable à tout échange. On peut y ajouter une autre condition de l'interaction communicative : la découverte de compétences référentielles particulières aux apprenants (sports, arts, musique etc.). Ainsi le champ référentiel échappe-t-il à des limites induites par un "niveau" linguistique défini.

II. Prise en compte de l'espace

Pour éviter que l'apprentissage s'enferme dans l'axe unidirectionnel livre-tableau-professeur, certains prennent des distances avec le support écrit (une leçon d'Avec Plaisir se déroule, pour une bonne part, sans utiliser le tableau). D'autres divisent la classe en groupes de travail, ce qui permet au professeur de circuler dans la classe. On peut également utiliser certains étudiants comme "relais" : un secrétaire assure, au tableau, la transcription des phrases produites, dans le cadre d'une activité ouverte. Cela amène les étudiants à maîtriser les formules d'interpellation, leur permet d'évaluer leurs possibilités collectives,... et de reconnaître les vertus de la simplicité

dans la communication linguistique.

Plusieurs participants ont noté qu'une disposition des tables en U dégage un espace central et facilite la confrontation entre les étudiants. L'attention s'est également portée sur la distance : entre l'étudiant et le professeur (s'éloigner pour que l'apprenant élève la voix), entre étudiants, lors des pratiques d'expression orale (associer, à la réalisation de brefs dialogues, une pédagogie de la position et des mouvements du corps dans l'espace).

III. Variété des types de discours

Dans toute classe de langue, plusieurs types de discours entrent en jeu. Nous en avons relevé quelques-uns, sans prétendre à l'exhaustivité :

un discours de "contact" (salutations, annonces diverses, plaisanteries éventuelles) qui ne se réduit pas aux consignes de classe ; il est fortement interactif : les apprenants, quand ils n'ont pas les réflexes linguistiques nécessaires, y participent par leurs mimiques et leurs réactions.

un discours métalinguistique (commentaires grammaticaux, questions diverses) que le manuel assume en partie et qui n'est pas fermé à toute interaction, si l'enseignant sollicite maïeutiquement les apprenants.

un discours translinguistique (usage des dictionnaires, traduction, lecture de vidéos) ouvert à diverses relations avec le document en langue étrangère : recours au japonais pour la rédaction d'un résumé du document, usage simultané du dictionnaire monolingue et du dictionnaire bilingue.

des discours "mimétiques" (répétition, dialogues et jeux de rôles, expression personnelle) : lieux de multiples interactions communicatives, abondamment présentées dans les méthodes françaises récentes, mais dont le caractère fictif ne doit pas être oublié.

un discours du "contrat pédagogique" (règles de fonctionnement de la classe, encouragements personnels, discussion des problèmes) : souvent tenu hors de la classe, il présente des interactions moins liées à l'apprentissage, mais plus réelles que dans le cas précédent.

Quelques remarques viennent à l'esprit. D'abord, le phénomène d'interaction est global : une insuffisance constatée dans le discours

"mimétique" ne doit pas décourager l'enseignant, car elle peut être compensée par des interactions cognitives (discours métalinguistique) ou intersubjectives (discours de "contact" et "contrat pédagogique").

Ensuite, on peut reconsidérer l'utilisation du français par l'enseignant japonais. D'après certains, cela demande d'autant plus de concentration et de motivation que l'usage veut qu'on s'adresse à son public en japonais. Sans contester ces arguments professionnels et culturels, et tout en restant conscient de la nécessité du japonais (discours métalinguistique et "contrat pédagogique") pour certaines formes d'interactions communicatives, il paraît possible de consacrer le français au discours "mimétique" et à la fonction de contact, importante car dénuée de fiction. Objectif limité, donc réalisable, et condition préalable, semble-t-il, à la participation en retour des étudiants à la communication linguistique.

La brièveté inhérente à un atelier de ce genre ne permet guère que de soulever des questions et d'en débattre rapidement, sans proposer de réponse précise. Je tiens à remercier tous les participants, qui se pliant de bonne grâce aux lois du genre, ont enrichi la discussion de leurs nombreuses remarques.

RENCONTRES PEDAGOGIQUES 1992
RESUME DE L'ATELIER SUR LE MINITEL

Jean-Marc SARALE

Au cours de cet atelier, nous avons présenté le Minitel à un public intéressé par les nouvelles techniques de télécommunications, mais qui avoue sa gêne face à des appareils et à des procédures encore peu connus au Japon. A cet égard, la simplicité du Minitel n'est pas son moindre élément de séduction.

Les participants ont d'abord découvert le réseau Jitel, basé à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo : programme des manifestations culturelles françaises au Japon, boîte aux lettres, messagerie interactive. Ce dernier service, encore peu exploité, pourrait permettre des connexions entre diverses universités.

On a ensuite brièvement exploré le réseau Minitelnet, distribué au Japon par la société MKI, et qui permet d'accéder à tous les services disponibles en France (il y en a plus de 11000). Les participants ont utilisé l'annuaire électronique, un service de programmes de cinémas, et le service inter-universitaire SUNIST, qui offre un fichier global des thèses, une bibliographie d'articles et de publications, ainsi qu'un fichier de l'AUPELF. Les possibilités d'utilisation pédagogique des dépêches de l'AFP ou des nouvelles brèves du journal Libération ont également été évoquées.

L'utilisation du Minitel dans les universités japonaises peut se développer selon deux axes : l'organisation de téléconférences entre étudiants français et japonais (ce dont le projet Cipango offre un exemple révélateur) et l'utilisation de sources documentaires par les chercheurs et enseignants au Japon. Toutefois, quelques améliorations pratiques ont été souhaitées par les participants : l'affichage du prix de la communication, comme cela se fait en France ; et la possibilité d'utiliser le Minitel, déjà compatible avec les ordinateurs Mac Intosh, avec les appareils NEC dont beaucoup d'universités japonaises sont équipées.

フランス語学から文法教授法へ
--『ことばのしくみ　フランス語』1992年度版--

曽我祐典

最初に，フランス語学の立場からの文法教授法の提案と教材の紹介があり，次いで，それをめぐる質疑応答と参加者同士の意見交換が活発に行なわれた．

人と意思を伝えあうためには「伝えようとする内容」と「表現手段（構文・動詞叙法・時称その他さまざまな表現形式）」のあいだの対応関係についての感覚が身についていなければならず，したがって，そのような感覚を効率よく養う授業が必要である．しかし，それには従来の文法教科書は適していない．

たとえば，文法事項を脈絡なく小出しにする「部品ばらばら提示方式」をとっているために，学生はフランス語文法を体系的に捉えることができず，十分な学習成果が挙がっていない．また，形態を重視する反面，それらがコミュニケーションにおいて果たす機能を軽視する傾向も問題だ．たとえば受動態の作りかたは教えるが，どのようなときに使うのかという肝心のことはおざなりにしている（受動態の使用は，「話の流れ」の中で何をテーマとして発話を構成するかということに関わっている）．「話の流れ」との関連で扱うべき表現法はほかにも多いが，孤立文しか示さない教科書が珍しくない．

従来の文法教科書の構造的欠陥は，まず表現手段を提示して，次にその用法を列挙するという方式にある．「伝えようとする内容」に適合する発話を構成するために発話者がしている諸操作を，学生にシミュレーションさせるという面が欠けているである．発話を構成していくメカニズムについては，少なくとも次のようなことを想定してよいだろう：

- 話し手は，相手との関係や話の流れなどさまざまな要因を考慮しつつ，相手になんらかの働きかけをするために，なんらかの事柄に言及する発話を発しようとする．
- その際，言及する事柄の意味構造に「イコン的に」対応する表現形式をめざしつつ構文・動詞叙法その他の選択を行なう傾向がある．

文法教授法はとくにこの二番目の点に深く関わっている．

以上のような考えにもとづいて，フランス語学の成果を取入れながら（そして，９１年度授業での試用結果と，９１年１２月の「フランス語教育を考えるつどい」で多くの方から寄せられた意見・感想を考慮して），『しくみ』92年度版を制作したのである．

参加者からは，フランス語学研究の近況，文法教授法の展望，『しくみ』を用いての授業の進めかたなどについて，質問やさまざまな意見が寄せられた（討論は，日本語とフランス語によってなされた）．それらは，次の改訂作業の際に活かすつもりである．

UN MANUEL DE GRAMMAIRE DIFFERENT

Yusuke SOGA

A l'appréciation des participants a été soumise l'édition '92 de notre manuel, qui part de "l'image mentale" de ce qu'on se propose de communiquer pour présenter les moyens d'expression correspondants en français, et qui offre dès le début un aperçu général de l'appareil grammatical pour ensuite passer au détail.

AUTO-EVALUATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT : COMMENT NOUS ASSURER LES MOYENS D'EVOLUER?

Sachiko TANAKA

Aucune profession n'est à l'abri des risques de stagnation, de marasme, de fossilisation. Notre expérience d'enseignant nous apprend que si certains aspects de nos activités quotidiennes sont répétitifs, d'autres sont appelés à se renouveler constamment : les apprenants, leurs réactions, les difficultés qu'ils éprouvent, les rapports entre collègues, le matériel pédagogique, les conditions matérielles et institutionnelles... et aussi pourquoi pas nos propres pratiques.

Tant cet aspect répétitif que ce désir de renouvellement, peuvent susciter des difficultés que nous nous sentons parfois incapables de résoudre. Car tous les problèmes auxquels nous sommes confrontés ne relèvent pas du même plan.

Le propos de notre intervention était d'abord de réfléchir à la nature du travail de l'enseignant et des compétences qui lui sont demandées, puis de présenter deux approches possibles pour assurer son développement professionnel.

1. Le point de départ : la prise de conscience

Quelles sont les compétences demandées à l'enseignant? Richards (1991) en nomme 11, qui peuvent être classées en 4 catégories :

1) Savoir prendre conscience des convictions et des valeurs subjacentes à ses propres pratiques pédagogiques ;
2) Savoir distinguer les différentes composantes de l'environnement pédagogique auquel il appartient ;
3) Savoir analyser et évaluer à quels effets pédagogiques correspondent ces composantes ;
4) Connaître les moyens concrets de renouveler ses pratiques pédagogiques et savoir observer les résultats de ce renouvellement.

Il est évident que sans une certaine prise de conscience ou remise en cause de son propre système de valeurs, de son environnement personnel et institutionnel, l'enseignant serait incapable de réagir aux questions qui se posent quotidiennement à lui.

2. Les deux approches possibles : "entraînement" et "développement"

Dans ces conditions, qu'est-ce que continuer à évoluer, pour un enseignant? Nous nous appuyons sur les travaux de Richards et Nunan (1990) et Graves (1991).

Le premier choix qui s'offre à l'enseignant est de se prêter à un "entraînement" qui lui permettra d'acquérir des connaissances ou des techniques et de remédier ainsi à des lacunes ponctuelles localisables. Cet entraînement le conduit à des résultats immédiatement observables et il est rassurant pour lui, car il s'en remet à un "spécialiste", détenteur du savoir.

La seconde voie qu'il peut suivre est celle du "développement": il devra alors se poser des questions, se proposer des alternatives et apporter des modifications à ses pratiques pédagogiques, en restant le sujet de sa propre analyse. Cette dernière démarche n'aboutit pas toujours, et, contrairement à la première, n'est pas toujours rassurante, mais elle permet à l'enseignant de faire face à des situations beaucoup plus variées de façon plus autonome.

C'est à l'enseignant lui-même de choisir entre ces deux approches celle qui convient le mieux au problème ou à la situation auxquels il est confronté.

Références :

J.C.Richards & D.Nunan (1990) Second Language Teacher Education. Cambridge University Press

D.Nunan (1989) Understanding Language Classrooms : a guide for teacher initiated action. Prentice Hall

J.C.Richards (1991) "Content Knowledge and Instructional Practice in Second Language Teacher Education", Prospect 6(3) : 7-28

K.Graves (1991) "The training development continuum in teacher education: some practical applications". Multgr. JALT 1991, Kobe.

S.Tanaka (1991) "La formation et le recyclage des enseignants de FLE au Japon : problèmes, approches méthodologiques et propositions" 上智大学外国語学部紀要第２６号 (Bulletin du Département de Langues et Etudes Etrangères no.26, Université Sophia) : 67-84.

あとがき

伊川　徹

ラフカディオ・ハーンは日本文化を絶讃したが、それは仏像や社寺の建築様式、絵画や茶花道具ではなかった。武家社会で研ぎ澄まされたこの国の人々の礼節に陶酔し、遂に日本人小泉八雲への変身願望に至るのである。庭園の自然石の美が理解出来ぬ限り、日本文化の理解は出来まいとも言った。数年前、フランス共和国大使館文化部付フランス語教育担当官ジャン＝ポール・オノレ氏が関西に着任した。小泉八雲の再来であった。正真正銘の武家の妻エリーズ夫人にお目にかかり二度びっくりしたものである。夫妻をご存知ではない方々は堅苦しく高慢な二人を連想されるかも知れない。しかし、ジャン＝ポールの求心力に大勢の共鳴者が集い、ランコントルを６年の長きに亘り支持して下さった事実から、その「ひととなり」は充分に理解されよう。

長らくスタッフをご一緒願った人々はランコントルを RENCONTRES PEDAGOGIQUES HONORABLES（オノレさんに敬意を表する）DU KANSAI だと思っている。そのオノレ夫妻が母国へ去った。

更に、石野好一氏がご転任、坂本千代、岩本和子両女史はお目出度、おまけにジョルジェット川合女史も母国に留学とて、柱を何本も失い大慌ての我々であったが、ジャン＝マルク・サラル氏が後任として京都入りされ、早速お力添えが頂けたことや柏岡珠子女史の久々の復帰、それに中川努氏のご助勢が得られたのは幸であった。

かくして、第６回ランコントルは波瀾万丈の幕開けとなったが、何となく気分一新、第１回当時のような少し緊張感に満ちた雰囲気で準備が進められた。

さて、昨年同様に同時間に５つのアトリエが開催され、２日間で合計２４クラスを延べ２９名の方々にご担当頂いたが、今年は舞子ヴィラのご好意により本館５階を貸し切りとし、長らくの懸案であったワン・フロアに５教室を設置することが初めて可能となった。この結果、教室間の移動に支障がないばかりか、ポーズ・キャフェを充分に楽しんだり、手荷物類を５階ホールで集中管理したり、部外者との不必要な接触も避けられるなど極めて好評を得た。好都合なことに来年もこの５階全フロアの予約を終えている。

今回から最も重労働の会計の担当を藤田友尚氏にご快諾頂いたが、記録によれば、第１回の収支が約５０万円、第２回以降７５万円、９０万円、１０７万円、１６０万円、１６５万円と年を追って研究会は盛会となっている。これもひとえにスタッフの献身的な尽力と我々の活動にご理解とご支援を賜りました日本フランス語フランス文学会関西支部並びにフランス共和国大使館、フランス語教育振興協会、アリアンス・フランセーズ大阪、神戸日仏協会、日本フランス語教育学会、芦屋大学、関西学院大学フランス文学科、甲南女子大学、神戸女子大学、早美出版社、第三書房、芸林書房以上の諸機関、諸団体のご協力、そして何よりもご参加頂いた皆様のご支持と情熱があればこそとスタッ

フ一同深く感謝致しております。

次回は、１９９３年３月２２日（月）・２３日（火）の両日を予定致しておりますので、どうぞ皆様お誘い合わせご参加賜りますようお待ち申し上げております。

最後になりましたが、紀要ランコントル５、６と続けてタイプ打ちはもとより、レイアウトに至るまで格別のお力添えを頂いた中村幸代女史に厚く御礼申し上げます。

会計報告(1991.09.08 ~ 1992.10.18)
Bilan financier

収 入 (Revenus)

繰越金(Report)			¥ 419,681
補助金・賛助金(Subventions)			¥ 635,000
フランス大使館(Ambassade de France)	¥ 200,000		
フランス語教育振興協会(A.P.E.F.)	¥ 50,000		
アリアンス・フランセーズ(Alliance Française)	¥ 100,000		
神戸日仏協会(Société Fr.-J. de Kobé)	¥ 20,000		
日本フランス語教育学会 (Association japonaise des Professeurs de Fr.)	¥ 20,000		
日本仏語仏文学会関西支部(Société de Langue et de Littérature du Kansaï)	¥ 20,000		
芦屋大学(Univ. d'Ashiya)	¥ 50,000		
関西学院大学仏文学科(Univ. Kwansei-Gakuin, Section de Littérature Fr.)	¥ 30,000		
甲南女子大学(Univ. Konan-Joshi)	¥ 50,000		
神戸女子大学(Univ. Kobé-Joshi)	¥ 50,000		
早美出版社(Editions Sobi)	¥ 30,000		
第三書房(Editions Daisan-shobo)	¥ 10,000		
芸林書房(Editions Geirin-shobo)	¥ 5,000		
参加費(Frais de participation)			
	¥ 10,000 x 51 participants =		¥ 510,000
	¥ 6,000 x 12 participants =		¥ 72,000
銀行利息(Intérêts bancaires)		¥ 3,903	
雑(Divers)		¥ 97	
収入合計(Total)	¥ 419,681 +	¥ 1,221,000 =	¥ 1,640,681

支 出 (Dépenses)

会誌第5号発行(Publication du Bulletin No. 5)	¥ 178,190
会誌第6号発行(Publication du Bulletin No. 6, prévu)	¥ *******
準備会会議室借用代(Préparation des Rencontres)	¥ 8,000
舞子ヴィラ宿泊費用(Frais de séjour)	
＋会議室借用料(Salles) }	¥ 895,947
＋アトリエ用コピー代金(Photocopies pour ateliers)	
＋閉会用費用(Réunion finale)	¥ 32,609
遠隔地animateur交通費(3 animateurs)	¥ 30,000
電話料金（パソコン通信）(Frais de NTT-ordinateur)	¥ 33,564
夜食・飲み物(Réception)	¥ 53,517
学生アルバイト謝礼(Rémunération pour 2 étudiants)	¥ 20,000
参加者リスト作成費(Préparation du liste des participants)	¥ 10,000
コピー代(Photocopies)	¥ 3,500
郵送料(Courrier)	¥ 37,676
文房具など諸雑費(Divers)	¥ 5,916
支出合計 ¥1,308,919	

収支決算 : ¥ 1,640,681 - ¥ 1,308,919 = ¥ 331,762

LISTE DES PARTICIPANTS AUX RENCONTRES PEDAGOGIQUES 1992

1) AMO Hitoshi
2) AOKI-LAIEB Yamina
3) BATTAGLIA Nadine
4) BIRMANN Olivier
5) CHERASSE Christophe
6) DISSON Agnès
7) FUJIHIRA Sylvie
8) FUJITA Tomonao
9) FUJITA Yasuko
10) HASEGAWA Tomiko
11) HAYWOOD Francine
12) HIROSAWA Koïchi
13) HOSOMI Kazushi
14) IKAWA Toru
15) INOÜÉ Takako
16) ISHINO Koïchi
17) ITO Harumoto
18) ITO Ryoko
19) IWANÉ Hisashi
20) JACQUET Maurice
21) JAMET Olivier
22) JULIEN Patrice
23) KANDA Daïgo
24) KASHIOKA Tamako
25) KATO Kenji
26) KAWAKATSU Naoko
27) KITAMURA Takashi
28) KOEST Pierre
29) LAVILLE Bernard
30) LE BRAY Jean-Philippe
31) LEROY Patrice
32) LEURS Bernard
33) MAIFFREDY Jean
34) MATSUSHIMA Tadashi
35) MEHRENBERGER Gabriel
36) MIKI Yoshio
37) MOTOGUI Junko
38) MURATA Kyoko
39) NAKAGAWA Tsutomu
40) NAKAMURA Keisuke
41) NAKAMURA Kimiko
42) NISHII Nobuko
43) NISHIMORI Makoto
44) NISHIZAKI Aïko
45) NOJIMA Atsushi
46) OGUMA Kazuro
47) SARALE Jean-Marc
48) SCHMITT André
49) SEGA Masaaki
50) SHIBATA Izumi
51) SOGA Yusuke
52) SUETSUGU Élisabeth
53) TAKAOKA Yuki
54) TAKEMATSU Yuko
55) TAKEMOTO Masashi
56) TANAKA Sachiko
57) TOURA Hiroki
58) TRUBERT-OUVRARD Thierry
59) WESTER Didier
60) YAMAÏ Noriyuki
61) YAMAMOTO Akemi
62) YAMAZAKI Masaaki
63) YOKOTANI Shoko
64) YOKOYAMA Osamu

発　行　1992年11月15日
印　刷　㈱ユニオ・コーポレーション